

JULHO | N.º 1 | Ano 2016

Revista da Rede Internacional de  
Investigação-Ação Colaborativa



ESTREIADIALOGOS

[estreiadialogos@gmail.com](mailto: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

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

Palmira Alves, Universidade do Minho, Portugal

Reyes Quezada, Universidade de San Diego, EUA

Roman Švaříček, Universidade de Masaryk, República Checa

Ruth Balogh, Universidade de Glasgow, Reino Unido

Sandy Stewart, Universidade de Joanesburgo, África do Sul

Sigrid Gjøtterud, Norwegian University of Life Sciences, Noruega

Sonia Acioli de Oliveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Vera Maria Saboia, Universidade Federal Fluminense, Brasil

---

#### **ASSISTENTES EDITORIAIS**

Catarina Sobral

Diana Mesquita

Marco Bento

---

**ISSN 2183-8402**

## **FINALIDADES E ÂMBITO DA REVISTA**

### ***AIMS AND SCOPE OF THE JOURNAL***

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

## **POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DOS ARTIGOS**

### ***PEER REVIEW POLICY***

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

## **PREPARAÇÃO E SUBMISSÃO DOS MANUSCRITOS**

### ***PREPARATION AND SUBMISSION OF MANUCRIPTS***

---

#### **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](mailto: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 ESTREIADIALOGOS.

## ÍNDICE

<b>A ESTREIADIÁLOGOS como fórum de consolidação da investigação-ação no mundo lusófono</b> .....	9
<b>Investigação pedagógica na formação inicial de professores: uma estratégia necessária e controversa</b> .....	21
<b>Investigação-ação na formação contínua de educadoras de infância</b> .....	40
<b>Investigar agindo: uma pesquisa biográfica colaborativa com imigrantes em Portugal</b> .....	55
<b>Pesquisa-Ação: Possibilidades no Contexto Educativo</b> .....	76

## EDITORIAL

### **A ESTREIADIÁLOGOS como fórum de consolidação da investigação-ação no mundo lusófono**

É com muito gosto que apresentamos o primeiro número da revista ESTREIADIÁLOGOS, a revista da Rede Internacional de Investigação-Ação Colaborativa, criada em novembro de 2015, com o mesmo nome, na sequência do Congresso Anual da *Collaborative Action Research Network*. A ESTREIADIÁLOGOS, à semelhança das suas redes congéneres noutros países, visa contribuir para melhorar a qualidade da prática profissional através da investigação-ação crítica e orientada para a mudança, problematizando e transformando essa mesma prática numa abordagem situada, colaborativa e assente em valores humanistas e democráticos. A rede pretende ainda reconhecer e afirmar o papel da língua portuguesa na investigação e na comunicação da investigação, e, portanto, a necessidade de construir cenários plurilingues e contra-hegemónicos através da constituição de redes com matrizes linguísticas diversas e aproximar realidades que, sendo distintas, partilham patrimónios linguísticos e culturais historicamente construídos, reforçando a interação entre elas e produzindo conhecimento potencialmente significativo para as comunidades que as habitam.

Assim, pretende-se reforçar a dimensão política e emancipatória da investigação no sentido de contribuir para a mudança e melhoria das práticas profissionais e dos contextos em que são desenvolvidas, em busca de uma sociedade mais democrática, mais justa e mais humana. A investigação-ação implica a problematização e a transformação das práticas através do envolvimento das pessoas, do questionamento de estereótipos, da reflexividade, da colaboração e da empatia. Por isso, a gestão de dilemas e as questões de natureza ética assumem um lugar central na missão da ESTREIADIÁLOGOS, no sentido de uma maior justiça cognitiva e social, ao consagrar as vozes das pessoas que vivenciam processos de mudança nos contextos da prática (para mais informações, ver [www.estreiadialogos.com](http://www.estreiadialogos.com)). São três os principais objetivos da

Rede: i) **apoiar**, fomentando projetos de investigação-ação (de natureza local, regional, nacional ou internacional) com vista à melhoria das práticas e contextos profissionais; ii) **estabelecer redes e parcerias**, promovendo o trabalho colaborativo entre os seus membros, oriundos de países lusófonos, quer através de parcerias desenvolvidas no seu âmbito, quer com outras redes congéneres. A participação da ESTREIADIÁLOGOS no congresso anual da CARN e o trabalho em rede com outras organizações serão duas vertentes a desenvolver neste domínio; e iii) **disseminar**, dando visibilidade aos trabalhos dos seus membros e divulgar conhecimento produzido através da investigação-ação colaborativa. Entre outros meios, este desiderato é conseguido através da realização de um Seminário Internacional, num dos países de língua oficial portuguesa, para fortalecimento e disseminação da ESTREIADIÁLOGOS, bem como da publicação da revista com o mesmo nome cujo primeiro número se dá agora a conhecer.

O nome da rede e da revista – ESTREIADIÁLOGOS – traduz bem a essência dos seus objetivos e pressupostos: estabelecer diálogos entre investigadores, profissionais, académicos e outros interessados na investigação-ação como estratégia de mudança e de melhoria das práticas; fortalecer o diálogo entre várias áreas do saber (da saúde à educação, do serviço social à educação de adultos, dos estudos da criança ao desenvolvimento comunitário, para dar apenas alguns exemplos); estreitar laços entre os países lusófonos, e para além do mundo lusófono, através de parcerias, de redes de aprendizagem, da participação em projetos de investigação-ação colaborativa e da disseminação de trabalhos neste âmbito. A estreia da revista, em julho de 2016, constitui, para nós, um marco importante para sinalizar o início e expansão de diálogos frutíferos e orientados para a transformação e para a melhoria de contextos e práticas em várias áreas do saber.

A ESTREIADIÁLOGOS pretende, assim, 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 são inerentes numa perspetiva multidisciplinar. Situa-se, portanto, num posicionamento que enquadra orientações conceptuais do paradigma sociocrítico (Guba e Lincoln, 1994; 2000). Nesse pressuposto, entende os fenómenos como uma realidade relativa e específica, argumentada e (re)construída a partir da sua contextualização partilhada. Lida com um conhecimento que está impregnado de valores e convenções que medeiam a relação investigador e objeto de investigação, pelo que o seu carácter é de índole subjetivo, crítico, ideográfico, simbólico e transacional. Naquilo que define o modo de obter esse conhecimento do objeto em estudo, reporta-se a uma metodologia que privilegia uma perspetiva dialética e hermenêutica da realidade, num labor a partir da prática e dos práticos.

O paradigma sociocrítico (Arnal, Rincón e Latorre, 1994, p. 41) surge como uma tentativa de resposta às tradições positivista e interpretativa e pretende superar o reducionismo da primeira e o conservadorismo da segunda, admitindo a possibilidade de uma ciência social que não seja puramente empírica nem só interpretativa. Introduce a ideologia de forma explícita e a autoreflexão crítica nos processos do conhecimento. Os seus princípios ideológicos têm como finalidade a transformação da estrutura das relações sociais, a participação ativa e construtiva dos cidadãos nos desígnios das comunidades e apoiam-se na escola de Frankfurt, na teoria crítica social de Habermas e nos trabalhos de Freire e Carr e Kemmis, entre outros, traços de identidade que preenchem e dão consistência a uma metodologia de investigação-ação moderna, interessada nas pessoas e nos problemas da humanidade.

Corrobora-se, assim, a ideia que o contexto de investigação não é uniforme; antes, é configurado por um relativismo derivado da realidade construída num espaço concreto e específico; o conhecimento que se constrói está impregnado pelas relações estabelecidas com o objeto de investigação; a forma como se conhece obedece a uma lógica dialética e hermenêutica, onde a recolha de dados necessários à consecução da investigação está em permanente questionamento e interpretação, dado o carácter subjetivo dos discursos dos atores sociais. Como afirmam Bogdan e Biklen (1994, p. 50), “o significado é de importância vital na investigação qualitativa”, pois procura-se as representações atribuídas pelos sujeitos inseridos num contexto, segundo uma lógica

de análise de dados indutiva onde “as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando”.

Tendo por base este enquadramento da investigação-ação ao qual estão subjacentes pressupostos ontológicos, filosóficos, epistemológicos e metodológicos, que configuram uma determinada realidade, um conhecimento e uma forma como a investigação se posiciona perante o ato sistematizado de construir esse conhecimento, interessa-nos, agora, situar algumas das características da investigação-ação, como processo multidisciplinar que permite, precisamente, olhar essa realidade de uma forma específica no sentido comum de a conhecer, interpretar e organizar, tendo em vista a melhoria das práticas dos intervenientes nos fenómenos educativos.

Assim, nem sempre compreendida ou devidamente tratada no campo da ação e da intervenção educativa, é consensual que a investigação-ação, como metodologia de investigação, encontra-se especialmente orientada para a prática, no sentido de contribuir com informação que guie a tomada de decisões e os processos de mudança e de melhoria (Goyette & Lessard Hébert, 1988; Cohen & Manion, 1990; Arnal, Del Rincón & Latorre, 1992; Day, Elliot, Somekh, & Winter, 2002; Latorre, 2003; Sandín, 2003, Máximo -Esteves, 2008; Veiga Simão, et al., 2009, entre outros).

De acordo com Arnal, Del Rincón e Latorre (1992, p. 245), a maioria dos autores coincidem em atribuir ao pensamento de Jonh Dewey e às suas ideias sobre a “pedagogia progressista”, a paternidade das fontes próximas da investigação-ação. Dessa pedagogia, salienta-se o carácter democrático da educação, a aprendizagem na ação, a necessidade de implicação dos participantes nos projetos de investigação, o pensamento crítico e reflexivo, as ideias sobre democracia, cidadania e participação ativa e crítica. Ainda segundo estes autores, foi Lewin, em 1946, que fixou a expressão “action research” para descrever uma abordagem de investigação que, sem quebrar com o modelo tradicional empírico analítico da psicologia, desenvolve uma adaptação do mesmo aos programas de ação social, que teve uma adesão quase imediata e massiva na educação.

A originalidade de Lewin radica na apropriação de um novo conceito de investigação. Para este autor, nas palavras do seu biógrafo Marrow (1969), a investigação é essencialmente investigação-ação. «Não queremos ação sem

investigação, nem investigação sem ação». Mediante a investigação-ação, assinala Lewin, os avanços teóricos e as mudanças sociais podem-se conseguir simultaneamente. (Arnal, Del Rincón & Latorre, 1992, p. 245)

Depois de um período de declínio da investigação-ação, considerado um “processo metodologicamente pobre e acientífico” (Sandín, 2003, p. 85), esta ressurgiu, na década de 1970 do século passado, no contexto da colaboração entre professores e investigadores no desenvolvimento do currículo, numa fase inicial muito relacionada com preocupações de como trabalhar os valores fundamentais educativos na prática, de que são exemplo os trabalhos de John Elliot, em Inglaterra, sendo ele, aliás, um dos grandes mentores da *Collaborative Action Research Network* (CARN), a par de Carr e Kemmis (Arnal, Del Rincón & Latorre, 1992, p. 246; Sandín, 2003, p. 86). Este movimento foi definitivamente impulsionado por investigadores vinculados a projetos de investigação, os primeiros realizados durante a década de 1970, que apresentavam modelos alternativos à investigação tradicional educativa e próximos dos princípios de investigação-ação. Assim, desses autores destacam-se, sobretudo, Stenhouse e Elliot (Inglaterra), aos quais se seguiram Stephen Kemmis e Wilfred Carr (Austrália), André Morin e René Barbier (Canadá). Do renascimento da investigação-ação surge uma plataforma denominada CARN (*Classroom Action Research Network*), ainda hoje ativa e com outras sub-redes em várias línguas, sendo de assinalar a estreia da rede em língua portuguesa em 2015, a ESTREIADÁLOGOS, cuja revista damos a conhecer neste primeiro número.

Para Cohen e Manion (1990, p. 271), “a investigação-ação é uma intervenção de pequena escala no funcionamento do mundo real e um exame próximo dos efeitos da intervenção”. Entre outras características, podemos evidenciar as seguintes: é *situacional* – “preocupa-se com o diagnóstico de um problema no contexto específico e tenta resolvê-lo nesse contexto”; é, normalmente (embora não inevitavelmente), *colaborativa* – “as equipas de investigadores e profissionais trabalham juntos num projeto”; é *participativa* – “os mesmos membros da equipa tomam parte direta ou indiretamente na realização da investigação”; é *auto-avaliativa* – “avalia-se continuamente as modificações dentro da situação em questão, sendo o último objetivo melhorar a prática de uma maneira ou de outra”.

De forma sintética, salientamos os seguintes pontos-chave para caracterizar a investigação-ação (Kemmis & MacTaggart, 1988, pp. 30-34): pretende-se melhorar a prática mediante a sua mudança e aprender a partir das consequências dessas mudanças; é participativa, pois as pessoas trabalham para melhorar as suas próprias práticas; a investigação propõe uma espiral introspetiva de ciclos de planificação, ação, observação e reflexão; é colaborativa, na medida em que se realiza num grupo pelas pessoas implicadas no processo; cria comunidades autocríticas de pessoas que participam e colaboram em todas as fases do processo de investigação; é um processo sistemático de aprendizagem, orientado para a prática (*praxis*, ação criticamente informada e comprometida); exorta a teorizar sobre a prática; exige que as práticas, as ideias e as suposições sejam postas à prova; aceita, de forma ampla e flexível, os dados que podem constituir-se como provas, o que implica registar, compilar, analisar os próprios juízos, reações e impressões acerca de tudo o que acontece; exige a realização de um diário pessoal de bordo onde se registam as reflexões e dados considerados potencialmente significativos; é um processo político porque implica mudanças que afetam as pessoas; implica a realização de análises críticas das situações; persegue, de forma progressiva, mudanças mais amplas; começa por ser restrita, com pequenos ciclos de planificação, ação, observação e reflexão, avançando, progressivamente, para problemas mais amplos e complexos; do mesmo modo, começa focalizada em pequenos grupos de colaboradores/investigadores, para gradualmente expandir-se a um número maior de pessoas; procura criar registos sistemáticos das melhorias ocorridas, sejam elas ao nível das práticas, da linguagem, do discurso, das relações, formas de organização, etc.; permite justificar, de forma fundamentada, o trabalho mediante uma argumentação desenvolvida, testada e analisada de forma crítica em prol do que fazemos.

Duas das questões colocadas com frequência na investigação-ação relacionam-se com os limites do âmbito e dos contextos da mesma (Cohen & Manion, 1990, pp. 272-273). Tanto numa como noutra situação, o espectro é bastante abrangente e decorre, em larga medida, da distinção entre esta e a investigação dita aplicada. Embora ambas utilizem o método científico, “a investigação aplicada preocupa-se principalmente com

estabelecer relações e provar teorias, é bastante rigorosa na aplicação das condições deste método”; por contraste, a investigação-ação “interpreta muito mais livremente o método científico, principalmente porque o seu foco é um problema e um cenário específico”. Se, no primeiro caso, há uma séria preocupação em generalizar as suas descobertas e situações comparáveis, no segundo, a ênfase já não é tanto obter um conhecimento científico generalizável, mas mais o conhecimento preciso de uma situação e propósito particulares.

Também são diversos os *contextos* onde a investigação-ação pode ter uma utilização pertinente, tais como os que: atuam como um *incentivo para a ação*; lidam com o *desempenho pessoal, as relações humanas e a moral*, com o intuito de cuidar da eficácia no trabalho, das motivações, relações e bem-estar geral; centram-se na *análise do trabalho* e procuram uma melhoria da eficácia e do desempenho profissional; interessam-se por *mudanças organizativas* para a melhoria do funcionamento das instituições, das comunidades; têm em atenção a *planificação e preparação de políticas*, geralmente no campo da administração social, do trabalho ou no plano educativo; preocupam-se com a *inovação e mudança* e os modos em que se podem efetivar nas organizações; centram-se na *resolução de problemas* em qualquer contexto, sobre um problema específico; proporcionam o desenvolvimento de *conhecimento teórico*, colocando a tónica no elemento da investigação do método.

Quanto aos propósitos da investigação-ação, Cohen e Manion (1990, pp. 274-275) identificam cinco categorias amplas, que Arnal, Del Rincón e Latorre (1992, pp. 249-250) sintetizam da seguinte forma: i) é um meio de resolver problemas diagnosticados em situações específicas, ou de melhorar uma série de circunstâncias; ii) é um meio de formação permanente; iii) é um modo de inserir novas perspetivas ou inovações nos processos de ensino e aprendizagem, num sistema que se inibe à inovação e à mudança; iv) é um meio de melhorar as comunicações entre os práticos e os investigadores; v) ainda que sem o rigor da investigação científica, proporciona uma abordagem alternativa preferível ao sistema subjetivo e impressionista de resolver os problemas.

A investigação-ação redobra de pertinência num mundo em permanente mudança, repleto de complexidade, de contradições e de ilusões (Hargreaves, 1998). É

talvez aqui onde, precisamente, se faz sentir, cada vez mais, a necessidade da presença dos propósitos da investigação-ação, do seu sentido comunitário e solidário, pragmático e ligado à legitimidade da diferença e da pessoa inserida num contexto, não só no campo educacional, como elemento central da vivência democrática, mas também na saúde, na justiça, no campo social e no desenvolvimento comunitário.

Assim, este primeiro volume da revista ESTREIADIÁLOGOS inclui quatro textos que ilustram bem o desenvolvimento da investigação-ação em vários contextos e em dois países: Portugal e Brasil.

No primeiro texto intitulado “Investigação pedagógica na formação inicial de professores: uma estratégia necessária e controversa”, a autora, Flávia Vieira, discute a investigação pedagógica como elemento fundamental para favorecer a formação de professores reflexivos, capazes de compreender e transformar as situações educativas no sentido de construir uma educação mais humanista e democrática nas escolas. Contudo, esta estratégia não é consensual na formação inicial de professores e o seu potencial emancipatório está dependente das visões de educação e de formação que a sustentam. Neste artigo, a autora parte do exemplo dos Mestrados de Ensino da Universidade do Minho, onde se integrou uma dimensão investigativa nos seus estágios, procurando discutir potencialidades, tensões e desafios da articulação entre ensino e investigação, num contexto identificado como sendo marcado por uma tradição de racionalidade técnica. Vieira defende que a investigação pedagógica pode ser concebida como um caminho de emancipação, libertando os professores daquela tradição e promovendo a sua agência, assim como aponta para a necessidade de uma ação supervisiva mais intencional relativamente ao enquadramento dos projetos e dos relatórios de estágio no âmbito de pressupostos humanistas e democráticos definidos para a formação. A autora conclui que a existência de um modelo de formação que integra a investigação pedagógica pode ser potenciadora da inovação, mas não é isenta de controvérsia, uma vez que põe em evidência “diferenças culturais e dificuldades de diálogo interinstitucional que antes eram mais invisíveis”. Vieira reitera, por fim, a necessidade de reforçar a formação em investigação pedagógica no âmbito do estágio, a par de uma ação supervisiva mais focalizada nesta vertente no contexto do estágio e

da elaboração dos relatórios.

É também o papel da investigação-ação na formação contínua de educadoras de infância, na temática da mediação de conflitos, que Catarina Sobral e Ana Paula Caetano discutem no texto seguinte. Trata-se de um estudo sobre formação de educadoras de infância relativo à mediação e gestão de conflitos quotidianos na sala de aula, cujo objetivo consiste em contribuir para a aquisição e desenvolvimento de saberes, atitudes e valores, pelas crianças, promovendo competências individuais e interpessoais que possibilitem a sã convivialidade, cidadania e uma cultura de paz no meio escolar, com repercussões no meio familiar e, de forma mais abrangente, na própria sociedade. Os objetivos deste processo metodológico visam compreender como é que a própria investigação-ação em contexto colaborativo pode constituir-se como modalidade de formação de educadoras participantes no domínio da gestão de conflitos, assim como entender as repercussões da formação, nomeadamente nas práticas das educadoras, tal como são percecionadas pelas próprias. A opção pela formação das educadoras nesta área através da investigação-ação é duplamente justificada, pelo isomorfismo entre formação e intervenção educativa que se retroalimentam, no sentido da progressiva melhoria das práticas e, conseqüentemente, do desenvolvimento profissional e pessoal das participantes. Do ponto de vista dos resultados, as autoras apontam para mudanças nas perspetivas e práticas das educadoras relativas ao conflito entre crianças. As educadoras revelam maior atenção à ocorrência das situações, sentem-se mais competentes para lidar com as mesmas e desenvolvem estratégias mediadoras favorecedoras de uma maior autonomia e de atitudes e valores de respeito, responsabilidade, aceitação da diferença e interajuda por parte das crianças.

O terceiro texto incluído neste volume, intitulado “Investigar agindo: uma pesquisa biográfica colaborativa com imigrantes em Portugal”, da autoria de Elsa Lechner, trata de uma pesquisa colaborativa realizada com imigrantes na cidade de Coimbra. Consubstancia-se numa investigação-participativa assente em saberes de experiência migratória, na medida em que conta com a participação voluntária de imigrantes. Neste estudo a estrutura colaborativa da pesquisa encontra coerência teórico-prática nos pressupostos de uma “ecologia de saberes” e no método das oficinas

biográficas, também designadas de rodas de histórias. Trata-se de estudar a imigração a partir dos relatos de participantes voluntários que aceitam socializar em grupo as suas experiências e narrativas biográficas. O texto explora o enquadramento teórico e epistemológico deste trabalho, nomeadamente no que concerne à pesquisa biográfica colaborativa como investigação participativa através do estudo de saberes de experiência, para além dos contributos substantivos do método das oficinas biográficas ou o exercício de transformação do conhecimento experiencial em conhecimento científico que as mesmas permitem. Segundo a autora, os exemplos oferecidos pela pesquisa são diversos, mas adaptando-se ao espaço do artigo, apresenta um que lhe parece particularmente relevante: a discriminação e xenofobia.

No texto que encerra este primeiro número da ESTREIADIÁLOGOS, intitulado “Pesquisa-Ação: Possibilidades no Contexto Educativo”, de Ariadna Pereira Siqueira Effgen, do Brasil, aborda-se um conjunto de potencialidades da investigação-ação no âmbito de um estudo centrado no contexto escolar. O texto analisa os desafios colocados à escola regular na procura de alternativas pedagógicas que possam potenciar a aprendizagem de todos os alunos sem exceção. Tem, assim, como preocupação acolher a possibilidade de pensar os processos de aprendizagem dos alunos com “deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades / superdotação”, assim consignados pela Educação Especial, no sentido de provocar nos contextos educativos mudanças que permitam considerar alternativas de espaço-tempo que potenciem a construção e o fortalecimento de uma escola inclusiva, uma escola que discrimine no sentido da equidade de oportunidades. É precisamente a pensar nessa necessidade de transformar a escola que a autora entende a investigação-ação como um referencial teórico-metodológico adequado para acolher esse propósito, procurando contrariar uma estrutura organizada e pensada para respostas homogêneas, dentro de lógicas de intervenção e ação pedagógicas marcadamente positivistas. Assim, é a partir do grupo de pesquisa “Educação especial: formação de profissionais, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar”, que se procura adotar os pressupostos metodológicos da investigação-ação, construindo uma nova postura diante do conhecimento e um novo lugar para os que estão na prática.

Pretende-se valorizar e legitimar o conhecimento produzido na escola e os profissionais que nela trabalham. Procuram-se formas de colaboração na escola regular que corporizem as intervenções pedagógicas e que estas permitam o entendimento de que a educação é um direito de todos.

E assim fica apresentado, num editorial mais alargado, que se justifica pela necessidade de um enquadramento mais explícito da revista, o primeiro número da ESTREIADIÁLOGOS, o primeiro de uma sequência que se pretende vasta e diversificada, sem perder a sua coerência e identidade, no sentido de 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.

Maria Assunção Flores

[aflores@ie.uminho.pt](mailto:aflores@ie.uminho.pt)

Carlos Silva

[carlos@ie.uminho.pt](mailto:carlos@ie.uminho.pt)

Universidade do Minho, Portugal

## Referências

- Arnal, J., Del Rincón, D., & Latorre, A. (1992). *Investigación Educativa – Fundamentos y Metodología*. Barcelona: Editorial Labor.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cohen, L., & Manion, L. (1990). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Day, C., Elliot, J., Somekh, B., & Winter, R. (2002). *Theory and Practice in Action Research – Some International Perspectives*. Osford: Symposium Books.
- Goyette, G., & Lessard-Hébert, M. (1988). *La Investigación-Acción: sus Funciones, sus Fundamentos y su Instrumentación*. Barcelona: Editorial Laertes.
- Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança: o Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-moderna*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Kemmis, S., & Mctaggart, R. (1988). *Cómo Planificar la Investigación-Acción*. Barcelona: Editorial Laertes.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-Acción – Conocer y Cambiar la Práctica Educativa*. Barcelona: Editorial GAÓ.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación: Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: Mcgraw-Hill.
- Veiga Simão, A. M., Flores, M. A., Morgado, J. C., Forte, A., & Almeida, T.F. (2009) Formação de professores em contextos colaborativos, *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 08, 61-74, Consultado em julho, 2009.

## Investigação pedagógica na formação inicial de professores: uma estratégia necessária e controversa

Flávia Vieira  
Universidade do Minho, Portugal  
[flaviav@ie.uminho.pt](mailto:flaviav@ie.uminho.pt)

### Resumo

Embora a investigação pedagógica possa favorecer a formação de professores reflexivos, capazes de compreender e transformar as situações educativas no sentido de construir uma educação mais humanista e democrática nas escolas, não é uma estratégia consensual na formação inicial de professores e o seu potencial emancipatório depende das visões de educação e formação que a sustentam. Com base na experiência da Universidade do Minho, na qual se introduziu uma dimensão investigativa no estágio dos mestrados em ensino, discutem-se potencialidades, tensões e desafios da articulação investigação-ensino num contexto marcado por uma tradição racionalista técnica. Neste cenário de transição, a investigação pedagógica representa uma estratégia simultaneamente necessária e controversa.

**Palavras-chave:** investigação pedagógica, formação inicial de professores, estágio

### Pedagogical research in pre-service teacher education: a necessary and controversial strategy

#### *Abstract*

Even though pedagogical inquiry may favour the development of reflective teachers who are capable of understanding and transforming educational situations towards the construction of more humanistic and democratic education in schools, it is not a consensual strategy in pre-service teacher education and its empowering potential depends on the underlying visions of education and training. On the basis of the experience of the University of Minho, where a research component was integrated into the practicum of master degrees in teaching, the research-teaching nexus is discussed as regards its possibilities, tensions and challenges in a context that is marked by a technical rationalist tradition. In this transitional setting, pedagogical inquiry is both necessary and controversial.

**Keywords:** pedagogical research, pre-service teacher education, practicum

### Investigação pedagógica na formação de professores: qual é o problema?

(...) strengthening the ability of a teacher education programme to prepare teachers who are proactive decision makers and who are critical of school policies

that they do not judge to be in the best interests of their students would not be a desirable outcome for advocates of the idea of teachers as compliant implementers of scripts. In the end, the determination of “excellence” is always dependent on moral and ethical questions and cannot be determined by empirical research alone. (Zeichner & Conklin, 2008: 273)

O problema da investigação pedagógica na formação de professores é, fundamentalmente, de natureza ideológica. Defender que os professores investiguem as suas práticas implica questionar uma tradição racionalista técnica assente na separação entre os que pensam o ensino e os que o praticam, rejeitando uma epistemologia positivista em favor de uma epistemologia praxeológica na construção do conhecimento profissional (Schön, 1987). A investigação pedagógica pode então ser concebida como um caminho de emancipação, libertando os professores daquela tradição e promovendo a sua agência como intelectuais críticos (Kincheloe, 2003), que questionam o *status quo* e reclamam a construção de currículos transformadores: “curricula for challenge, for change, for the development of people and not the engineering of employees” (Schostak, 2000, p. 50). Desta perspetiva, uma investigação *verdadeiramente pedagógica* será aquela que, fundamentalmente, nos ensine alguma coisa de valioso sobre a possibilidade de construir uma educação mais democrática nas escolas (Vieira, 2014a).

Contudo, esta visão não é consensual, assim como não existe um entendimento único de ensino reflexivo ou das relações entre refletir, ser um professor-investigador reflexivo e ser um bom profissional (Leitch & Day, 2006; Marcos, Sanchez & Tillema, 2011; Zeichner, 2008). Segundo Zeichner e Conklin (2008, p. 273), a formação inicial de professores parece assentar em duas orientações principais para a prática profissional, uma que privilegia a adoção de teorias e métodos pré-definidos e supostamente eficazes na promoção da aprendizagem dos alunos, e outra direcionada ao desenvolvimento da capacidade dos professores tomarem decisões acerca do ensino em função das circunstâncias em que trabalham, podendo para tal desafiar e subverter culturas estabelecidas. A adoção de uma ou de outra orientação determinará o tipo de reflexão e de investigação pedagógica a promover nos contextos de estágio, podendo originar práticas de orientação mais reprodutora ou, pelo contrário, práticas de

orientação mais indagatória e potencialmente mais transformadoras.

Há duas décadas atrás, Nóvoa (1995) propunha o que ainda hoje é relevante assinalar: a necessidade de abandonar a ideia de que a mudança educativa está diretamente dependente das teorias educacionais produzidas na academia, as quais sustentariam uma “pedagogia científica”, compreendendo que essas teorias, embora constituindo referentes importantes da reflexão profissional, não a substituem nem podem determinar as práticas. Na mesma linha de pensamento, Carr (2006) sublinha a natureza situada e mutável das teorias educacionais, questionando a sua legitimidade na determinação da ação e afirmando que, embora essas teorias não *causem a mudança*, podem ser apropriadas pelos professores em favor da *causa da mudança* (p. 155).

Como se afirmou noutra lugar (Vieira, 2013), importa contrariar a prevalência de uma epistemologia positivista na formação de professores e reconhecer a natureza ideológica da experiência enquanto praxis problematizadora e transformadora, assente no propósito de denunciar e superar as condições que a oprimem através da inserção crítica dos sujeitos (Freire, 2003), ou seja, enquanto prática ética, reflexiva, historicamente constituída e socialmente situada, que procura dar expressão a um compromisso com propósitos educativos válidos (Carr, 2007). A investigação das práticas pode sustentar este movimento nos cursos de formação inicial de professores, e, nesse sentido, é necessária, embora não seja isenta de controvérsia. Como sublinham Zeichner e Conklin (2008), na citação em epígrafe, a determinação da qualidade dos cursos de formação é, antes de mais, uma questão moral e ética, e por isso não pode ser dissociada dos valores que sustentam as decisões curriculares e as práticas formativas.

Nas secções seguintes, toma-se o exemplo do estágio nos mestrados em ensino da Universidade do Minho para discutir o papel da investigação como estratégia necessária e controversa na formação inicial de professores.

## **O estágio na formação inicial de professores da Universidade do Minho – a introdução da investigação na prática educativa**

Até 2008/2009, ano em que entraram em funcionamento os mestrados em ensino resultantes da reforma do ensino superior em Portugal no âmbito do Processo de Bolonha<sup>1</sup>, os cursos de formação inicial de professores (licenciaturas de 4 ou 5 anos) não previam a formação em investigação educacional ou o recurso à investigação no contexto do estágio. Esta situação alterou-se significativamente com o facto de a formação inicial de professores se passar a realizar ao nível da pós-graduação, através de mestrados em ensino de 3 ou 4 semestres com 90 ou 120 ECTS, realizados após a frequência de uma licenciatura de 3 anos na área específica de docência, exigindo-se que o produto final do mestrado seja um relatório de estágio a defender em provas públicas. De acordo com o Decreto-Lei n.º 43/2007, que orientou o desenho da estrutura curricular dos mestrados em ensino numa fase inicial, os cursos deveriam passar a integrar a “formação em metodologias de investigação educacional”, a par de outras componentes que já faziam tradicionalmente parte dos currículos – área de docência, formação educacional geral, didáticas específicas, iniciação à prática profissional/ estágio e formação social, cultural e ética (Art.º 14.º, ponto 1). A formação em metodologias de investigação deveria abranger “o conhecimento dos respetivos princípios e métodos que permitam capacitar os futuros docentes para a adoção de atitude investigativa no desempenho profissional em contexto específico, com base na compreensão e análise crítica de investigação educacional relevante” (Art.º 14.º, ponto 6). Contudo, e tal como no caso da formação social, cultural e ética, o Decreto-Lei não indicava um número de créditos a atribuir a esta área de formação, afirmando que esses créditos deveriam ser integrados nos créditos definidos para as outras áreas. Isto significava que não seria obrigatório inserir disciplinas de investigação no plano de estudos, cabendo às instituições definir o modo de integração da investigação no currículo. Neste cenário legislativo, emergiram soluções curriculares diversas: conferir maior ênfase aos resultados da investigação nas disciplinas do currículo, criar disciplinas de introdução à investigação, ou reforçar o recurso à investigação como estratégia de aprendizagem dos futuros professores, incluindo a

introdução da investigação no trabalho de estágio. No último caso, a investigação tem assumido formatos diversos, como a investigação em sala de aula, a condução de estudos de sondagem nas escolas e a produção de ensaios teóricos sobre um tema didático. Embora o Decreto-Lei n.º 79/2014, que regulamenta atualmente a criação dos mestrados em ensino, omita a investigação como componente de formação, os mestrados mantêm-na, o que tem sido reforçado por avaliações externas efetuadas pela Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES)<sup>2</sup>.

Na Universidade do Minho, a solução encontrada para a integração da investigação na formação residu, essencialmente, na articulação investigação-ensino no âmbito do estágio, como forma de potenciar uma epistemologia praxeológica na aprendizagem profissional dos futuros professores, entendendo-se que o desenvolvimento de competências de investigação deveria estar indissociavelmente ligado à prática. Assim, o novo modelo de estágio (v. Flores, Vieira & Ferreira, 2014) assenta no desenho, desenvolvimento e avaliação de um projeto de investigação pedagógica, recomendando-se o recurso à investigação-ação<sup>3</sup>. O projeto dá origem a um portefólio reflexivo desenvolvido ao longo do estágio e ao relatório final a defender em provas públicas.

O projeto deverá orientar-se pelos seguintes princípios gerais, definidos numa fase inicial e posteriormente consagrados no Art.º 4.º do Regulamento de Estágio dos Mestrados em Ensino (Universidade do Minho, 2011, p. 2):

*Adequação aos contextos da prática* - Conhecimento e problematização dos contextos da prática, no sentido de desenhar e desenvolver planos de ação relevantes face às variáveis situacionais em presença.

*Orientação para a prática* - Definição de temas, objetivos e estratégias de ação que decorram da observação e análise das práticas de ensino e aprendizagem na área de docência e contribuam para a compreensão e melhoria dessas práticas.

*Fundamentação ético-conceptual* - Fundamentação em pressupostos éticos e conceptuais atuais e relevantes, orientados para o desenvolvimento de práticas inclusivas, centradas nas aprendizagens e favorecedoras do sucesso educativo.

*Investigação ao serviço da pedagogia* - Recurso a estratégias de investigação pedagógica que apoiem a compreensão e melhoria das práticas de ensino e aprendizagem na área de docência.

*Potencial formativo* - Articulação entre os objetivos do projeto e os objetivos de formação do mestrando, no quadro de uma prática profissional que favoreça o

desenvolvimento de capacidades de reflexão, autodireção, colaboração e criatividade/inação.

De acordo com alguns estudos sobre o modelo de formação de professores pré-Bolonha em Portugal, prevalecia uma visão aplicacionista do estágio, num quadro mais geral de academização da formação profissional que desvaloriza a dimensão prática dessa formação, o estatuto do formador e as parcerias entre as instituições de formação e os contextos profissionais (Canário, 2002; Estrela, Esteves & Rodrigues, 2002; Formosinho, 2009). O novo modelo pretendia contrariar estas tendências, trazendo novos papéis e responsabilidades aos seus atores, o que talvez explique dificuldades e resistências observadas na sua concretização. O aspeto mais controverso do modelo é o papel da investigação no estágio. É nele que me centro em seguida, convocando alguns resultados de estudos desenvolvidos por formadores da instituição, nos quais se recorreu a questionários, entrevistas em grupos focais e análise de conteúdo de relatórios (Vieira et al., 2013; Vieira, 2014b; Pereira & Vieira, 2015; Flores, Vieira, Silva & Almeida, 2016; Vieira, Silva & Almeida, no prelo).

### **Investigar (n)o estágio: potencialidades, tensões e desafios**

#### *Sentidos da investigação na formação*

Numa análise de conteúdo de um *corpus* de 32 relatórios de estágio de diversos cursos de mestrado em ensino (v. Vieira et al., 2013; Flores, Vieira, Silva & Almeida, 2016; Vieira, Silva & Almeida, no prelo), concluiu-se que os projetos de estágio relatados ilustram, maioritariamente, abordagens pedagógicas enquadradas em visões de educação atuais, de orientação democrática e potenciadoras de mudança, como se pode observar no Quadro 1. Contudo, nalguns casos o posicionamento ético-conceitual dos estagiários encontra-se pouco explícito ou mesmo ausente, o que aponta a necessidade de uma ação supervisiva mais intencional no que respeita ao enquadramento dos projetos e dos relatórios nos pressupostos humanistas e democráticos definidos para a formação.

		PE	PI	T
<i>Conceção de pedagogia</i>	Democrática, inclusiva, focada na aprendizagem	16	8	24
<i>Conceção de professor</i>	Reflexivo, agente de mudança	18	8	26
<i>Conceção de aluno</i>	Reflexivo, construtor de conhecimento	16	11	27

PE – Presença Explícita | PI – Presença Implícita | T – Total

Quadro 1. Visão de educação nos projetos de estágio (n=32)

Os temas dos projetos analisados são variados e os planos de intervenção estão usualmente associados à identificação de problemas de aprendizagem dos alunos, integrando a promoção de competências disciplinares mas também transdisciplinares, como a autorregulação, a comunicação, a cooperação, a criticidade e a cidadania. Todos os projetos se focam na promoção da qualidade das experiências de aprendizagem dos alunos e implicam a reflexão do professor sobre e para a ação, o que é potenciado por procedimentos de recolha e análise de informação.

Embora exista uma recomendação interna de recurso à investigação-ação no estágio, a análise dos relatórios levou à identificação de três modalidades de investigação pedagógica, apresentadas no Quadro 2.

Estas modalidades parecem radicar nas duas orientações da formação atrás identificadas com base em Zeichner e Conklin (2008):

- Orientação +reprodutora – Modalidade (a): implementação de uma determinada abordagem de ensino pré-definida e documentada na literatura (por ex., mudança conceptual na educação em Ciências), cuja eficácia é essencialmente avaliada através de pré/pós-testes.
- Orientação +indagatória – Modalidades (b) e (c): desenho e exploração de abordagens de ensino construídas pelos estagiários, avaliadas através de diferentes métodos de recolha de informação, sendo que a relação entre a análise da informação e a prática é especialmente evidente na modalidade de investigação-ação.

(a) Pré-teste → Intervenção → Pós-teste + Avaliação de impacto	7
(b) (Diagnóstico) → Intervenção com recolha de informação → Avaliação de impacto	11
(c) Investigação-ação (ciclos de planificação-ação-reflexão)	14

Quadro 2. Modalidades de investigação pedagógica nos projetos de estágio (n=32)

A par da coexistência de diferentes modalidades de investigação, tem-se

verificado pouco consenso acerca da articulação investigação-ensino e do papel da investigação na preparação pedagógica dos professores, como ilustram os seguintes testemunhos de um supervisor e de um orientador cooperante:

Eu reconheço que se pode fazer uma investigação, como professor eu reconheço que pode, agora, se se olhar para aquilo que é a realidade de um professor atual, eu tenho as maiores dúvidas que as pessoas possam fazer investigação, ainda por cima a investigação que eu vejo a aparecer nos projetos. Dito isto, eu acho que está a haver uma obsessão muito grande com a investigação e muito menos com a parte de preparação, percebes? Não quer dizer que não possa haver uma componente, mas não deve ser, não deve ocupar... Sei lá, numa fração de tempo, setenta e cinco por cento é para eles prepararem a intervenção pedagógica, eles vão ser professores, não vão ser investigadores. (...) Tomara eu que eles tenham condições para ser professores. E muitos já se queixam que é reuniões, é esta burocracia toda, etc., quanto mais... E nós aqui, pá... Acho que há gente, pelo que eu vejo, que está tolinha. Os miúdos passam a vida na investigação. Estão muito menos preocupados com o que eles ensinam, como ensinam, por que ensinam e como é que avaliam, e mais preocupados em medir o não sei quê... (Entrevista/ Supervisor da universidade)

Mas eu consigo pôr-me do lado deles. Eles têm tantos módulos, tantas disciplinas... (...) Eles podem dar aulas péssimas, mas se tiverem um projeto fantástico, embora na prática tenha falhado, mas eles até sabem refletir sobre o que falhou e depois fazem um relatório fantástico, e têm uma alta nota. Para que é que lhes serviram as aulas? Para nada. (Entrevista/ Orientador cooperante da escola)

Nas entrevistas efetuadas a supervisores e orientadores cooperantes, emerge o desafio de saber como integrar investigação e ensino sem prejudicar a construção de competências profissionais, o que implica encarar a investigação como parte integrante do currículo e do desenvolvimento profissional, e para que isso aconteça é necessário diluir a fronteira entre o investigativo e o pedagógico nas práticas educativas (Allwright, 2005). Esta questão prende-se com o tipo de investigação a realizar: o que a distingue de uma investigação mais académica, nomeadamente nas dissertações dos mestrados em educação? Na fase inicial de implementação do novo modelo, esta era uma questão com a qual os formadores se debatiam, o que me levou, na qualidade de coordenadora do estágio dos mestrados em ensino, a propor um quadro comparativo que passou a integrar o dossiê de orientações gerais do estágio<sup>4</sup> e que, entre outros aspetos, inclui as questões da investigação apresentadas no Quadro 3.

Dimensões	Relatório de Estágio-UM (mestrado em ensino)	Dissertação de Mestrado-UM (na área da educação)
<i>Relação entre investigação e ensino</i>	Investigação participante, ao serviço do processo de ensino/aprendizagem (professor/educador-investigador)	Variável (nalguns casos, inexistente)
<i>Tipo de investigação</i>	Pedagógica (principalmente investigação-ação)	Variável, em função dos objetivos/objeto
<i>Função principal da investigação</i>	Desenvolver competências profissionais Compreender/ problematizar práticas de ensino/aprendizagem Avaliar o impacto de práticas de ensino/aprendizagem	Construir conhecimento numa dada área de conhecimento (não necessariamente relacionado com a prática pedagógica)
<i>Métodos de recolha de informação</i>	Essencialmente qualitativos e determinados por problemas da prática pedagógica, dando relevo à “voz” dos participantes	Variáveis, em função dos objetivos e do desenho da investigação
<i>Análise da informação</i>	Interpretativa, em ligação estreita com a intervenção pedagógica, dando relevo à “voz” dos participantes	Variável, em função dos objetivos e dos métodos de investigação
<i>Relação entre quadro teórico e análise da informação</i>	Comum a ambos, mas no caso do Relatório há também uma ênfase na relação entre a análise da informação, o contexto de intervenção pedagógica e a natureza e finalidades dessa intervenção (“olhar pedagógico”)	
<i>Valor do conhecimento produzido</i>	Local e diretamente relacionado com o contexto pedagógico, o desenvolvimento dos alunos e o desenvolvimento do professor/ educador	Variável, em função do desenho da investigação
<i>Rigor ético</i>	Comum a ambos, relativamente à integridade dos processos de investigação/ intervenção	

Quadro 3. Relatório de estágio vs. dissertação de mestrado (excerto de doc. interno, F. Vieira, 2010).

Apesar de termos vindo a estabilizar procedimentos e a implementar medidas de melhoria do modelo ao longo dos anos, persistem problemas difíceis de resolver, nomeadamente resultantes da organização do estágio e do lugar que ocupa na formação, com implicações nas condições existentes para a investigação pedagógica.

### *Investigação e o lugar do estágio na formação*

A introdução da investigação no estágio intensifica o trabalho dos estagiários e requer mais tempo do que abordagens mais instrumentais. Embora o estágio ocupe um lugar significativo no plano de estudos dos mestrados em ensino (mínimo de 32 ECTS nos mestrados de 90 ECTS e mínimo de 42 ECTS nos mestrados de 120 ECTS), o facto de se condensar a formação profissional em 3 ou 4 semestres conduziu, na maioria dos

cursos, a uma diminuição do tempo de lecionação nas escolas e a uma intensificação da carga curricular na universidade a par do estágio. Por outro lado, a organização do estágio foi afetada por tensões internas relativas à manutenção de territórios disciplinares ameaçados com a redução do tempo de formação, o que levou a uma distribuição dos seminários de estágio por diferentes departamentos e áreas científicas<sup>5</sup>. Embora estes seminários fossem concebidos numa lógica de formação multidisciplinar articulada com a prática, funcionam muitas vezes numa lógica disciplinarizada e à margem das necessidades dos estagiários, evidenciando o peso de uma tradição de academização e desprofissionalização da formação (Formosinho, 2009).

Os problemas de organização e funcionamento curricular do estágio têm implicações no desenvolvimento dos projetos, existindo um reconhecimento generalizado por parte dos estagiários de que o tempo para o seu desenho e implementação é escasso (Vieira, 2014b). Consequentemente, muitos consideram que o estágio deveria estar exclusivamente centrado nas escolas, associando o que se passa na universidade a uma formação “teórica” que condiciona negativamente a prática:

(...) na altura do estágio não devia haver aulas teóricas. Fica uma sobrecarga enorme. Sobrecarrega-nos. E isso não nos permite que, depois, no estágio, nós nos consigamos dedicar com maior tempo, e com uma melhor planificação e um melhor estudo, porque entretanto temos as aulas aqui que também nos exigem. Exigem trabalhos, exigem carga horária, estar aqui presente... Quer dizer... Isso é uma coisa que já vem referida dos anos anteriores, porque eu tenho colegas dos anos anteriores que anotam isso como um aspeto muito negativo. Ou seja, quando entramos na parte do estágio (...) automaticamente as aulas teóricas... Acabou. Deviam deixar de existir, porque é uma carga muito grande. É quase que, às vezes, surreal conciliar as duas coisas (...) (Entrevista/ Estagiário)

Discutir o lugar do estágio na formação implica, necessariamente, equacionar as relações universidade-escola. As entrevistas sublinham a colaboração interinstitucional, mas também preocupações que indiciam a oposição universidade-escola e que radicam em duas ideias principais: a ideia de que o atual modelo pode subvalorizar a formação na escola, levando a algum desinvestimento dos estagiários no trabalho pedagógico e a um esvaziamento do papel do orientador cooperante; e a ideia de que as escolas são sobretudo lugares de reprodução que podem estar fechados à renovação pedagógica

pela via da investigação. No segundo caso, coloca-se a descoberto um dos principais problemas que afetam tradicionalmente o estágio na formação inicial de professores – o conflito entre duas culturas de trabalho, muitas vezes entendido como um conflito entre tradição e inovação:

(...) many university-based teacher educators tend to counteridentify with school teaching as currently practiced (and with schools as currently constituted). The content and character of training programs is filled with criticisms of the status quo in the field, together with lofty ideals for how things ought to be. The hidden assumption (or fervent hope) seems to be that teacher educators, and through them newcomers, can transform occupational competence against the weight of conventional practice and the circumstances of teaching in the schools. (Sykes, Bird & Kennedy, 2010, p. 468)

A existência de um modelo de formação que integra a investigação pedagógica pode potenciar a inovação mas também gera maior controvérsia, na medida em que evidencia diferenças culturais e dificuldades de diálogo interinstitucional que antes eram mais invisíveis. Uma vez que a investigação pedagógica não está enraizada nas escolas, pode ser vista como uma estratégia que lhes é imposta e que reforça a supremacia das instituições de formação, se não for acompanhada de uma democratização das relações universidade-escola.

#### *Investigação e aprendizagens profissionais*

Apesar dos constrangimentos e tensões observados, não restam dúvidas de que a investigação pedagógica, e sobretudo a investigação-ação, potencia as aprendizagens profissionais dos estagiários. Nos 32 relatórios analisados, assim como nas entrevistas efetuadas, todos os estagiários reconhecem o papel central dos projetos no seu desenvolvimento como professores reflexivos e na melhoria da qualidade das aprendizagens dos seus alunos.

Numa tentativa de compreender mais aprofundadamente o potencial emancipatório da investigação-ação, foi efetuada uma análise extensiva de um relatório que havia sido avaliado como sendo de grande qualidade, com a finalidade de inferir dimensões da aprendizagem do jogo pedagógico-investigativo (Pereira & Vieira, 2015).

Foram identificados e categorizados 141 segmentos do discurso da estagiária, de extensão variável, nos quais ela apresenta significados pessoais, interpretações, avaliações e juízos a propósito da sua experiência de estágio, ou seja, segmentos que evidenciam processos críticos de construção de conhecimento relevante à configuração da sua identidade profissional. Não foram considerados os registos mais descritivos ou de apresentação de contributos teóricos mobilizados, não porque não sejam importantes neste tipo de relatório, mas porque o foco da análise foi a voz da professora e o modo como produz conhecimento profissional a partir da experiência vivenciada. Os resultados mostram que a professora evidencia aprendizagens significativas em três dimensões: (i) conceção de um projeto de investigação-ação, (ii) desenvolvimento da intervenção pedagógica e (iii) teorização e avaliação da ação desenvolvida. Relativamente às aprendizagens relativas à investigação-ação, salientam-se as seguintes:

- Valorização da orientação pedagógica da investigação-ação como estratégia que deve beneficiar as aprendizagens dos alunos;
- Articulação entre as dificuldades dos alunos, a literatura especializada e as orientações programáticas na conceptualização da estratégia didática a explorar no projeto de investigação-ação;
- Explicitação da orientação socioconstrutivista que informa as opções pedagógicas do projeto;
- Consciência do papel da teoria no desenho do projeto de investigação-ação e da complexidade da articulação teoria-prática;
- Compreensão da articulação ensino-investigação na justificação das estratégias de investigação, enfatizando o valor pedagógico e formativo dessas estratégias;
- Reconhecimento da importância da recolha de dados para a interpretação e avaliação da ação, assim como da necessidade de triangulação de evidências e vozes para a credibilização de resultados da investigação-ação, enfatizando o papel do professor na construção de sentidos para a experiência vivida;
- Teorização da ação a partir de informação recolhida nas fases de introdução, desenvolvimento e balanço do projeto de investigação-ação, com eventuais implicações futuras;

- Reconhecimento do potencial da investigação-ação na análise e transformação da ação educativa, na compreensão de processos de desenvolvimento da autonomia dos alunos e na construção da identidade profissional do professor;
- Reconhecimento de limitações no processo pedagógico-investigativo e da natureza situada da investigação pedagógica, com implicações no significado e transferibilidade dos resultados;
- Projeção de ações futuras com base na experiência de investigação-ação realizada.

O estudo permitiu concluir que a investigação-ação pode, de facto, favorecer a reflexividade profissional no quadro de uma educação de orientação humanista e democrática, fornecendo evidências do papel da investigação e da escrita na construção do conhecimento e da identidade dos futuros professores.

Este caso representa um bom exemplo do potencial da investigação-ação na aprendizagem profissional. Embora nos 32 relatórios analisados apenas cerca de metade ilustrem o recurso explícito a esta modalidade de investigação (v. Quadro 2 acima), todos eles evidenciam o valor dos projetos na construção de quatro tipos de conhecimento profissional: conhecimento sobre os contextos da prática, conhecimento educacional (geral e de didática específica), conhecimento disciplinar relativo às áreas de docência e conhecimento investigativo. Estes tipos de conhecimento são mobilizados pelos estagiários com diversas funções no âmbito dos projetos, servindo para problematizar os contextos de intervenção, fundamentar opções didáticas e investigativas, teorizar e avaliar práticas. Contudo, verifica-se que o conhecimento investigativo é mais processual do que declarativo, ou seja, os estagiários raramente mobilizam um conhecimento explícito sobre investigação na justificação das suas opções ou na reflexão sobre os processos de investigação. Este resultado assinala a necessidade de reforçar a formação em investigação pedagógica no âmbito do estágio, a par de uma ação supervisiva mais atenta a este aspeto na elaboração dos relatórios. Embora o modelo de estágio implique colocar a investigação ao serviço da pedagogia (e não o inverso) e assim formar bons professores (e não bons investigadores), um maior conhecimento acerca dos processos de investigação pode apoiar a seleção de estratégias e contribuir para uma maior consciencialização do potencial formativo da

articulação investigação-ensino<sup>6</sup>.

Apesar desta limitação, a maioria dos relatórios evidencia a articulação entre finalidades pedagógicas e investigativas, e os estagiários avaliam as suas intervenções com base em informação recolhida através de diferentes métodos, indicados no Quadro 4 para duas fases dos projetos: análise inicial dos contextos de intervenção (AnCo) e desenvolvimento da intervenção (DeIn).

	AnCo	DeIn
Análise documental	20	2
Observação não-estruturada	18	17
Observação estruturada (grelha, guião...)	5	3
Inquérito por questionário	10	19
Instrumentos de autorregulação	1	12
Diálogo com os alunos	–	8
Avaliação de conhecimentos	5	11
Análise de tarefas de aprendizagem	2	14
Análise da interação na aula	10	10
Registos reflexivos dos alunos (diário, portefólio, registos pontuais...)	–	5
Registos reflexivos do professor (reflexões, incidentes críticos...)	4	14

Quadro 4. Métodos de recolha de informação nos projetos (n=32).

Podemos afirmar que estamos perante a construção de uma cultura investigativa no âmbito do estágio, muito distante de modelos onde os estudantes eram lançados nas escolas e rapidamente socializados nas suas culturas, sem a oportunidade de construírem a pedagogia como projeto, e sem ferramentas para a compreender e avaliar de modo crítico.

### Reflexão final

O estágio constitui um lugar de potencial contestação e conflito, persistindo alguma resistência em reconhecer que possa configurar um “terceiro espaço” na perspetiva defendida por Zeichner (2010), um espaço híbrido no qual se cruzam diferentes visões e experiências num processo de construção colaborativa de conhecimento educacional, assente no diálogo e na indagação crítica. Continua a observar-se uma tendência para dicotomizar investigação e ensino, teoria e prática, universidades e escolas, o que revela o peso de uma tradição racionalista técnica na

formação profissional, que dificulta o desenvolvimento de uma epistemologia praxeológica. É neste cenário de *transição* que temos de olhar para o modelo de estágio aqui discutido, continuando a identificar as suas fragilidades e potencialidades na construção da profissionalidade docente, e encontrando soluções criativas para a resolução dos problemas encontrados.

Por outro lado, e embora se entenda que a investigação-ação constitui uma estratégia adequada para integrar investigação e ensino no contexto de estágio, a investigação pedagógica não tem de seguir um formato único, desde que se centre na promoção de uma educação mais humanista e democrática. Cabe aos formadores construir práticas que façam sentido no seu trabalho com os formandos, enfrentando os dilemas e tensões que essas práticas possam gerar e desenvolvendo, também eles, uma epistemologia praxeológica na indagação das suas práticas formativas:

(...) teacher-researchers and teacher educator-researchers are not dependent on background theory – we construct our own knowledge on the basis of experience, and this might include developing eclectic-seeming approaches which are contextually appropriate and congruent with our own experience and values, and which we should then feel at liberty to describe on their own terms and share for the possible benefit of others similarly engaged, but without denying the validity of others' approaches in their own contexts. This (...) is different from an 'academic' strategy which involves denigrating or ignoring others' positions to advance one's own. (Smith, 2015, p. 43)

Em última análise, o que está em jogo é o modo como se decide formar professores, considerando que os currículos e as pedagogias de formação têm sempre consequências, não só nas práticas escolares como também nas epistemologias de desenvolvimento profissional e na agência dos professores, podendo reforçar a manutenção do *status quo* ou instigar o seu questionamento e eventual transformação.

- 
- <sup>1</sup> O Processo de Bolonha foi oficialmente introduzido no ensino superior em Portugal através do Decreto-Lei n.º 74/2006, e na formação inicial de professores através do Decreto-Lei n.º 43/2007, posteriormente substituído pelo Decreto-Lei n.º 79/2014.
- <sup>2</sup> A A3ES nomeia Comissões de Avaliação Externa constituídas por especialistas, que avaliam periodicamente os cursos de ensino superior a partir de relatórios de autoavaliação das instituições e de visitas às mesmas. Dessa avaliação resulta um parecer de acreditação ou não acreditação dos cursos, podendo ser indicadas condições de acreditação e recomendações de melhoria. A A3ES baseia-se nesse parecer para deliberar sobre a acreditação dos cursos.
- <sup>3</sup> A construção deste modelo, na qual estive implicada, foi influenciada por uma experiência anterior levada a cabo na instituição e que coordenei entre 1995 e 2008 no âmbito da formação inicial de professores de línguas estrangeiras, implicando o recurso à investigação-ação como estratégia de formação reflexiva no contexto de estágio, em articulação com a promoção de uma pedagogia para a autonomia em sala de aula (Vieira & Moreira, 2008; Moreira & Vieira, 2012).
- <sup>4</sup> Este dossiê, compilado por mim na qualidade de coordenadora do estágio, é atualizado anualmente e distribuído a todos os intervenientes do estágio, contendo indicações e propostas de trabalho de apoio ao seu funcionamento.
- <sup>5</sup> Esta situação verifica-se, sobretudo, nos cursos de formação de professores para o 3.º Ciclo do Ensino Básico e o Ensino Secundário (7.º ao 12.º anos de escolaridade), sendo os seminários de estágio distribuídos pelas Escolas/ Institutos da especialidade (seminários na área de docência) e pelo Instituto de Educação nas áreas da Didática, Psicologia, Sociologia, Currículo e Tecnologia (seminários em educação).
- <sup>6</sup> Em resultado da última avaliação externa efetuada pela A3ES, e tendo em conta os dados dos estudos realizados na instituição, a estrutura curricular do estágio passa a incluir, a partir de 2016/17, um seminário de 5 ECTS de apoio ao desenho dos projetos no 1.º semestre de estágio, cujos conteúdos integram a IA. Até aqui, esse apoio dependia exclusivamente de cada supervisor e não tinha uma carga horária formalmente definida.

## Referências

- Allwright, D. (2015). Putting 'understanding' first in practitioner research. In K. Dikilitas, R. Smith, & W. Trotman (Eds.), *Teacher-researchers in action* (pp. 19-36). Kent: IATEFL Research Special Interest Group.
- Canário, R. (2002). A prática profissional na formação de professores. In B. P. Campos (Org.), *Formação profissional de professores no ensino superior* (pp. 31-45). Porto: Porto Editora.
- Carr, W. (2006). Education without theory. *British Journal of Educational Studies*, 54 (2), 136-159.
- Carr, W. (2007). Educational research as practical science. *International Journal of Research & Method in Education*, 30 (3), 271-286.
- Estrela, M. A., Esteves, M., & Rodrigues, A. (2002). *Síntese da investigação sobre formação inicial de professores em Portugal (1990-2000)*. Porto: Porto Editora.
- Flores, M. A., Vieira, F., & Ferreira, F. I. (2014). Formação inicial de professores em Portugal: Problemas, desafios e o lugar da prática nos mestrados em ensino pós-Bolonha. In M. C. Borges & O. F. Aquino (Eds.), *A formação inicial de professores: Olhares e perspectivas nacionais e internacionais* (pp. 61-96). Uberlândia: EDUFU.
- Flores, M. A., Vieira, F., Silva, J. L., & Almeida, J. (2016). Integrating research into the practicum: Inquiring into inquiry-based professional development in post-Bologna initial teacher education in Portugal. In M. A. Flores & T. Al-Barwani (Eds.) *Redefining teacher education for the post-2015 era: Global challenges and best practice* (pp. 109-124). New York: Nova Publisher.
- Formosinho, J. A (2009). Academização da formação de professores. In J. Formosinho (Coord.), *Formação de professores: Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 73-92). Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (2003). *Pedagogia do oprimido* (35.ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Leicht, R., & Day, C. (2006). Action research and reflective practice: Towards a holistic view. *Educational Action Research*, 8(1), 179-193.
- Marcos, J. M., Sanchez, E., & Tillema, H. H. (2011). Promoting teacher reflection: What is said to be done. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 37(1), 21-36.
- Moreira, M. A., & Vieira, F. (2012). Pre-service teacher education in Portugal – The transformative power of local reform. In J. M. Paraskeva & J. Torres Santomé (Eds.), *Globalisms and power – Iberian education and curriculum policies* (pp. 94-105). New York: Peter Lang.
- Nóvoa, A. (1995). O IIE e a investigação educacional. Disponível em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/691>. Acedido em Janeiro de 2012.
- Kincheloe, J. L. (2003). *Teachers as researchers: Qualitative inquiry as a path to empowerment*. London & New York: Routledge Falmer.

- Pereira, I. & Vieira, F. (2015). On the critical role of public communication practices in action research processes: Voices from a teacher education context. Comunicação apresentada na “CARN Conference 2015 – Action Research Across Disciplinary Settings: Challenges for Change and Empowerment”, Braga, Portugal, Novembro de 2015.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- Schostak, J. (2000). Developing under developing circumstances: The personal and social development of students and the process of schooling. In H. Altrichter & J. Elliot (Eds.), *Images of educational change* (pp. 37-52). Buckingham: OUP.
- Smith, R. (2015). Exploratory action research as workplan: Why, what and where from? In K. Dikilitas, R. Smith, & W. Trotman (Eds.), *Teacher-researchers in action* (pp. 37-45). Kent: IATEFL Research Special Interest Group.
- Sykes G., Bird, T., & Kennedy, M. (2010). Teacher education: Its problems and some prospects. *Journal of Teacher Education*, 61(5), 464-476.
- Universidade do Minho (2011). *Regulamento de Estágio dos Mestrados em Ensino*. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Vieira, F. (2013). A experiência educativa na formação inicial de professores. *Atos de Pesquisa em Educação*, 8(2), 768-795.
- Vieira, F. (2014a) (Org.). *Quando os professores investigam a pedagogia, em busca de uma educação mais democrática*. Mangualde: Pedago.
- Vieira, F. (2014b). *Síntese de resultados de avaliação do estágio*. Documento interno produzido no âmbito da coordenação do estágio nos mestrados em ensino. Braga: Universidade do Minho.
- Vieira, F., & Moreira, M. A. (2008). Reflective teacher education towards learner autonomy: Moving towards a culture of possibility. In M. Jiménez Raya & T. Lamb (Eds.). *Pedagogy for autonomy in language education – theory, practice and teacher education* (pp. 266-282.). Dublin: Authentik.
- Vieira, F., Silva, J. L., & Almeida, M. J. (no prelo). A investigação ao serviço da formação e do desenvolvimento profissional dos formadores: Um estudo sobre o estágio nos Mestrados em Ensino. In F. Vieira et al. (Orgs.), *Inovação pedagógica no ensino superior: Ideias (e) práticas*, vol. 2. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Vieira, F., Silva, J. L., Vilaça, T., Parente, C., Vieira, F., Almeida, M. J., Pereira, I., Solé, G., Varela, P., Gomes, A., & Silva, A. (2013). O papel da investigação na prática pedagógica dos mestrados em ensino. In B. Silva et al. (Eds.), *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 2641-2655). Braga: Universidade do Minho.
- Zeichner, K. (2008). Uma análise crítica sobre a reflexão como conceito estruturante na formação docente. *Educação e Sociedade*, 29(103), 535-554.



Zeichner, K. (2010). Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades de universidades. *Educação - Revista do Centro de Educação UFSM*, 5(3), 479-503.

Zeichner, K., & Conklin, H. G. (2008). Teacher education programs as sites for teacher preparation. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre, & K. E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 269–289). New York: Routledge.

## Investigação-ação na formação contínua de educadoras de infância

Catarina Sobral & Ana Paula Caetano

Universidade de Lisboa

[camisaso@gmail.com](mailto:camisaso@gmail.com) ; [apcaetano@ie.ulisboa.pt](mailto:apcaetano@ie.ulisboa.pt)

### Resumo

Este artigo centra-se num estudo sobre formação de educadoras de infância, na temática da mediação de conflitos. A metodologia utilizada foi essencialmente de natureza qualitativa, envolvendo a realização de um estudo de caso de investigação-ação. Os principais objetivos foram compreender como é que a investigação-ação em contexto colaborativo se constitui como modalidade de formação de educadoras participantes no domínio da gestão de conflitos e compreender as repercussões da formação, nomeadamente nas práticas das educadoras, tal como são percebidas pelas próprias. Os resultados apontam para mudanças nas perspetivas e práticas das educadoras relativas ao conflito entre crianças, nomeadamente no sentido de estarem mais atentas à ocorrência das situações, se sentirem mais competentes para lidar com essas situações e de desenvolverem estratégias mediadoras favorecedoras, nas crianças, de uma maior autonomia e de atitudes e valores de respeito, responsabilidade, aceitação da diferença e interajuda.

**Palavras-chave:** Investigação-ação, formação de professores, mediação de conflitos

### Action Research for the in-service education of kindergarten teachers

### Abstract

This article focuses on action research for the in-service education of kindergarten teachers in mediating conflicts. A qualitative study was used including a case study through action research methodology. The study aimed at understanding the ways in which action research in collaborative contexts may be seen as a training strategy of kindergarten teachers in mediating conflicts and its effects on their practice as seen by the kindergarten teachers themselves. Findings point to changes in the perspectives and practices of the participants in regard to conflicts among children, namely in terms of a greater attention to these kinds of situations and of being more competent to deal with them and to develop mediating strategies that enable more autonomy, positive attitudes, respect, responsibility, acceptance of the differences and mutual aid from the part of the children.

**Keywords:** action research, teacher education, mediating conflicts

## Introdução

A escola é um campo de ação social estruturante para a vida. Em articulação com a família, é um dos espaços que mais potencial tem para promover o desenvolvimento pessoal e social das crianças e jovens, capacitando-os para a vida em sociedade.

Diariamente, o ambiente educativo é assolado por conflitos que, quando ignorados, evitados ou mal geridos podem adquirir proporções de difícil controlo. É possível aprender a resolver conflitos de forma não violenta desde tenra idade, contribuindo para a criação de uma *nova cultura de conflito*, menos adversarial (Jares, 2006).

O conflito em si não é positivo nem negativo, pois dependendo da forma como se lida com ele, podem advir consequências construtivas ou destrutivas. As interações entre pares, onde o conflito é inevitável, favorecem o desenvolvimento sócio-afetivo e cognitivo das crianças, promovendo também a sua autonomia. E acresce-se que, quanto mais cedo ocorrer a aprendizagem ao nível das relações interpessoais e, inerentemente, dos conflitos, mais facilmente as respostas violentas e descontroladas serão neutralizadas, diminuindo, assim, as dificuldades sociais na infância (Sastre & Moreno, 2002).

Interessa, pois, que docentes, de um modo geral e, em particular, as educadoras de infância desenvolvam os seus conhecimentos e práticas de gestão de situações de conflito quotidiano, contribuindo para a aquisição e desenvolvimento de saberes, atitudes e valores, pelas crianças, promovendo competências individuais e interpessoais que possibilitem a sã convivência, cidadania e uma cultura de paz no meio escolar, com repercussões na família e, de um modo mais abrangente, na sociedade.

Existem diversas abordagens para a resolução pacífica de conflitos, de entre as quais a mediação, que constitui uma alternativa aos métodos de resolução de conflitos centrados na culpa, no erro e na punição (Littlejohn & Domenici, 1999). Trata-se de um processo com uma estrutura ternária, em que o terceiro elemento – o mediador – orienta para a recriação e/ou renovação de laços interpessoais e a transformação criativa dos conflitos pelas partes em disputa (Six, 2003; Guillaume-Hofnung, 2007).

O mediador deve, ao longo do processo de mediação, manter uma atitude de *multiparcialidade* (Diez & Tapia, 1999), comprometendo-se a ser empático, tomando

partido desde que o faça considerando as perspetivas e interesses de ambas as partes (Martínez, 1999; Jares, 2002; San Martín, 2003). Importa promover um clima de confiança e a equidistância para restabelecer a comunicação e estimular a busca de soluções criativas para o problema.

Os princípios da mediação e da investigação-ação confluem de algum modo, na medida em que em ambos os casos se valoriza a voluntariedade, a participação democrática e paritária na tomada de decisões, a cooperação, a escuta do outro, a flexibilidade, para enunciar apenas alguns princípios.

Também por isso parece ser duplamente justificada a opção pela formação das educadoras nesta área através da investigação-ação. Trata-se de um isomorfismo entre formação e intervenção educativa que se retroalimentam, no sentido da progressiva melhoria das práticas e conseqüente desenvolvimento profissional e pessoal. Trata-se de uma formação de professores pela investigação, que promove atitudes de indagação crítica e criativa acerca do seu trabalho,

em que todos são responsáveis pelos caminhos que percorrem e o fazem de modo consciente, sustentados por uma reflexão permanente sobre si, os outros e os seus contextos. Trata-se de formar professores para desenvolverem eles próprios processos investigativos, orientados pelas suas próprias questões e hipóteses, de um modo que os leve a serem simultaneamente participantes e a usarem a sua ação como instrumento de investigação. (Caetano, 2012, p. 181)

A compreensão das práticas implica a aquisição de um maior entendimento e eventual transformação das práticas, não apenas educativas como também sociais:

Deja de ser un proceso neutral de comprensión y práctica, y se convierte en un proceso crítico de intervención y reflexión. Es un proceso de indagación y conocimiento, un proceso práctico de acción y cambio, y un compromiso ético de servicio a la comunidad. (Latorre, 2010, p. 31)

O processo de investigação-ação constitui-se, pois, como um misto entre duas modalidades, a prática e a crítica (Carr & Kemmis, 1986), integrando valores emancipatórios e preocupações de transformação das práticas, centrando-se nos processos educativos com as crianças e imprimindo mudanças nas dinâmicas colaborativas dentro da instituição, já que “it is precisely because action research deliberately mixes discourses – and thereby erodes the boundaries between action and knowledge-generation – that it is uniquely suited to generating and sustaining social transformation” (Somekh & Zeichner, 2009, p. 6). A investigadora-formadora funcionou como *amigo crítico*, estimulando a participação e a autorreflexão e,

concomitantemente, as educadoras assumiam as escolhas das áreas de foco, recolhiam, analisavam e interpretavam os dados, revendo os seus planos de ação e ganhando maior poder para a transformação pessoal, profissional e social.

Pretendeu-se a constituição de uma *comunidade de práticas*, através de um envolvimento colaborativo entre educadoras na escola (Lima, 2003; Máximo-Esteves, 2008). Assumiu-se, deste modo, uma investigação-ação colaborativa, a qual

induz os professores a teorizar acerca das suas práticas, questionando, nos seus contextos, a ação e as suas consequências e compreendendo as relações entre a circunstância, as ações e as consequências nas suas próprias vidas. O trabalho colaborativo da investigação-ação pressupõe um trabalho conjunto de investigadores e práticos, com a consequente implicação de ambos. (Veiga-Simão, Flores, Morgado, Forte & Almeida, 2009, p. 67)

Este estudo integra-se num projeto mais amplo, de investigação sobre formação de professores em contextos colaborativos, liderado por Ana Paula Caetano, Isabel Freire e Ana Margarida Veiga Simão, da Universidade de Lisboa, e onde escolas e universidades, através dos seus docentes, colaboram para o aprofundamento do conhecimento e para o desenvolvimento da colaboração nos contextos educativos. Os resultados inseridos neste projeto reforçam o potencial da colaboração e da investigação-ação na formação dos professores. Vejam-se alguns exemplos de estudos que se inserem neste projeto:

Os resultados obtidos na investigação-ação em contexto colaborativo mostram que a estratégia formativa teve impacto no desenvolvimento profissional dos professores, com benefícios diretos para os alunos. Através de ciclos de ação e reflexão, os professores, de forma colaborativa, refletiram sobre a sua prática com a intenção de a melhorar. O trabalho colaborativo em contexto laboral induziu uma formação contínua com proveitos para ambas as partes envolvidas. Os docentes sentiram que cresceram profissional e pessoalmente e que realizaram um trabalho pedagógico com efeitos nos alunos. A autorregulação da aprendizagem dos professores com transferência isomórfica para os discentes foi destacada por ambas as partes nos seus testemunhos como determinante para uma aprendizagem mais efetiva. Os efeitos da investigação-ação fizeram-se sentir a nível da escola que reconheceu a importância da colaboração para a formação contínua de professores, passando a haver tempo disponível para a sua efetivação. (Cadório, 2011, pp. 295-296)

Vê-se, pois, que ocorrem mudanças individuais mas também mudanças coletivas, no sentido do desenvolvimento de dinâmicas colaborativas entre os professores:

Os resultados obtidos mostraram que a colaboração desenvolvida em ciclos de reflexão-ação, em contexto de trabalho, e a avaliação das práticas proporcionam uma formação contínua com benefícios para o desenvolvimento profissional dos professores e para a melhoria da prática, com impacto nas aprendizagens dos

alunos. Esses benefícios traduzem-se, no caso dos professores investigadores-participantes, no desenvolvimento de um sentido de interdependência e da capacidade de integração, bem como na tomada de consciência face às situações em que participam e na incorporação da necessidade de problematização e de reflexão constantes no seu quotidiano. (...) O impacto do processo operou ainda mudanças na equipa técnico-pedagógica no sentido do aprofundamento da interdisciplinaridade e do trabalho colaborativo. (Santos, 2013, p. 347)

A problematização da formação para a gestão de conflitos em contexto de educação de infância teve como questão de partida: De que modo a investigação-ação colaborativa se constitui como estratégia de formação contínua, contribuindo para o desenvolvimento do conhecimento e das práticas das educadoras, no âmbito da mediação de conflitos? Desdobrou-se em questões de investigação, centradas nos processos formativos e impacto a nível pessoal, profissional e institucional (Sobral, 2014; Sobral & Caetano, 2015), de entre as quais interessa para este artigo a seguinte: Qual(ais) o(s) impacto(s) que a investigação-ação colaborativa tem nas práticas das educadoras?

O processo formativo levado a cabo, em contexto laboral, com as educadoras participantes teve como objetivos gerais: promover o questionamento, análise e reflexão crítica sobre as suas práticas e elaborar conjuntamente propostas de intervenção, articuladas com a discussão de referenciais teóricos que sirvam de suporte às suas ações.

## **Metodologia**

Esta investigação inscreve-se na confluência de dois paradigmas: o interpretativo, no sentido de se propor compreender os fenómenos educativos em estudo e suas interpretações por parte dos sujeitos; e o sociocrítico, levando à implicação destes últimos como participantes que analisam e refletem sobre a sua intervenção educativa, de modo a aprofundar a consciência sobre os seus valores e orientando para a transformação dos mesmos e dos seus contextos (Colás & Buendia, 1998).

Foi seguido o método de estudo de caso do tipo investigação-ação (Stenhouse, 1997), tendo como caso um processo de formação contínua de docentes em mediação de conflitos e pressupondo a colaboração entre educadoras e investigadora-formadora (também ela educadora noutra instituição).

Destacam-se, de entre as técnicas e instrumentos utilizados, a observação (auto e

hetero pelas educadoras), a entrevista (*focus group* às educadoras, entrevistas individuais às auxiliares e *follow up* individuais às educadoras), o questionário de Desenvolvimento Profissional de Professores – DPP<sup>1</sup> (em três momentos diferentes: início, meio e final do processo formativo), análise documental (pesquisa de textos relacionados com os problemas em estudo), notas de campo (sumários das sessões e sínteses das sessões, das leituras, das análises das observações e das reflexões, feitas pelas educadoras e pela investigadora). Desta recolha resultou um grande volume de dados, aos quais acrescem os relatórios finais das educadoras, redigidos no final do processo formativo.

Os procedimentos de análise dos dados seguiram a análise de conteúdo (Bardin, 2009) e a análise estatística com o programa *Statistical Package for Social Sciences* – SPSS (versão 20), onde foram utilizadas amostras emparelhadas e testes paramétricos para a comparação de variáveis em momentos temporais diferentes: Teste t (Maroco & Bispo, 2005).

### *O Contexto*

O estudo teve lugar numa Instituição Particular de Solidariedade Social – IPSS, da grande Lisboa, a qual alberga as valências de creche (crianças desde os 4 meses aos 2 anos) e de jardim-de-infância (dos 3 aos 5 anos). A Instituição tem um total de 51 funcionários: 16 docentes (educadoras, professores de música, dança, inglês, entre outros), 17 auxiliares de ação educativa (10 em creche e 7 em jardim-de-infância) e restantes funcionários que perfazem um total de 18, de entre os quais cozinheiras, auxiliares de limpeza, administrativos e um informático.

### *Os Participantes*

Participaram no estudo onze educadoras com idades compreendidas entre os 21 e os 54 anos, sendo que a maioria já trabalhava na instituição há, pelo menos, dez anos. Todas tinham como habilitação a licenciatura, exceto uma que tinha bacharelato e duas haviam já concluído um mestrado. Quatro das educadoras exerciam funções na creche e sete no jardim-de-infância.

## Processo Formativo

Este estudo intersejou dois planos de investigação: um centrado na investigação-formação para a construção de conhecimento sobre o desenvolvimento do processo formativo; e outro centrado na investigação-ação das educadoras sobre as práticas educativas em situação de conflito entre pares. Ambos os planos evoluíram num processo cíclico de espirais que se interpenetram, reinvestindo e renovando constantemente os processos de planificação, observação, reflexão e ação.

A investigadora-formadora assumiu um papel de co-moderadora do processo, ao encorajar a participação, o questionamento, a reflexão e a pesquisa de todas, para que cada uma das educadoras contribuísse com saberes e experiências.

O processo formativo desenvolvido contou com a participação de todas (11) as educadoras da Instituição. O estudo empírico compreendeu duas fases contíguas, a primeira sob a modalidade de Círculo de Estudos<sup>2</sup>, com a duração de cinco meses (de fevereiro a junho no ano letivo de 2008/2009), e a segunda, por vontade conjunta/coletiva de manter a continuidade do processo formativo, sob a forma de sessões informais (de outubro a julho no ano letivo de 2009/2010) (Figura 1).

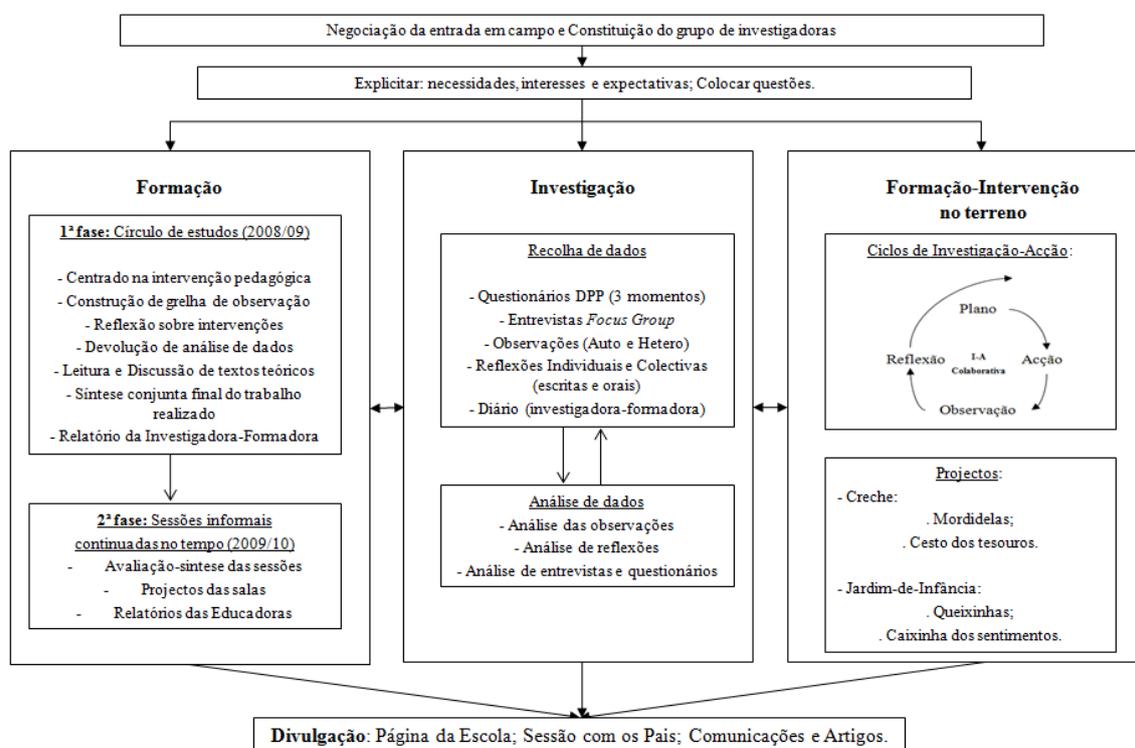


Figura 1 – Esquema do Processo Formativo.

Todo o processo foi evoluindo através de ciclos de investigação-ação, com fases flexíveis e emparelhadas em dois eixos: o estratégico (reflexão e ação) e o organizativo (planificar e observar).

A primeira fase consistiu numa ação de formação *círculo de estudos*, a qual não se encontrava totalmente estruturada no início, tendo passado por ajustamentos ao contexto e estando aberta à integração das propostas do grupo, na base de uma progressiva colaboração e confiança mútuas. As práticas das educadoras, assentes no registo de observações das próprias atuações e das colegas, na reflexão oral e escrita, nas trocas de ideias e experiências, nas leituras e pesquisas bibliográficas, eram enriquecidas com estratégias alternativas e/ou inovadoras, levando a novos ciclos de investigação-ação.

Iniciou-se com a reflexão sobre as necessidades e expectativas, que suscitaram a elaboração de questões-problemas com que as educadoras se deparavam diariamente na gestão de conflitos entre as crianças nos seus grupos. Foram disponibilizados diferentes tipos de grelhas de observação participante, bem como de registo de incidentes críticos, e, após a primeira observação livre, conjugaram-se elementos dos diferentes participantes para construir um modelo comum, constituído por diferentes partes: dados referentes ao espaço, tempo e indivíduos envolvidos; descrição da ocorrência; e breve reflexão sobre o sucedido. As educadoras levaram a cabo observações nas suas próprias salas e nas salas das colegas. Seguiu-se a análise e discussão dos problemas em grupo, debatiam-se sugestões e leituras, partilhavam-se experiências e testavam-se novas estratégias na ação. No final da primeira fase foi elaborada uma síntese conjunta sobre o processo vivenciado, indicando quais as necessidades prementes a trabalhar no ano seguinte: organizar sessões de formação com a restante comunidade educativa, nomeadamente, as auxiliares de ação educativa e os pais/encarregados de educação.

Na segunda fase – sessões informais – o grupo organizou-se de modo distinto do ano anterior, por decisão coletiva e para responder a distintas necessidades, com alternância entre sessões conjuntas com todas as educadoras e sessões sectoriais, ora com o subgrupo da creche, ora com o subgrupo do pré-escolar. Foram reavaliadas as necessidades, os problemas do momento e, encetando novos ciclos de investigação-

ação, foram delineados e efetivaram-se um total de quatro pequenos projetos, dois na creche, intitulados de “*Mordidelas*” e “*Cesto dos tesouros*”; e outros dois no jardim-de-infância, designados de “*Queixinhas*” e “*Caixa dos sentimentos*”. Procedeu-se também à planificação, organização e concretização de uma sessão de formação com as auxiliares e um encontro temático com pais, onde se debateram questões relacionadas com a gestão de conflitos, particularmente a interação comunicativa. Partilharam-se questões, dúvidas, ideias, reflexões e formas de atuar que confluíam para ideais de uma crescente autonomia e uma atual e futura sã convivalidade na escola, na família e na sociedade em geral. Finda a formação, a investigadora-formadora entrevistou as auxiliares, observou as práticas das educadoras e, após 16 meses, as educadoras facultaram entrevistas de *follow up*.

### **Análise e Interpretação dos Dados**

Retomando aqui a sub-questão “*Qual(ais) o(s) impacto(s) que a investigação-ação colaborativa tem nas práticas das educadoras?*”, emergiram dos dados de investigação recolhidos através das entrevistas de *follow up* (EFU), dos relatórios finais (RF) e dos questionários, a dimensão *mudança das práticas*, particularmente no que toca à perceção que as educadoras tiveram dessa mudança como efeito da formação.

Essas mudanças de atuação face ao conflito entre crianças são assumidas tanto no discurso oral como escrito. Ao longo do processo formativo as educadoras relataram que se foram operando mudanças nas suas atuações, adotando uma atitude preventiva e mediadora.

A prevenção passou pela observação, detendo uma maior atenção ao surgimento de conflitos, um redobrado cuidado com a organização do ambiente da sala de atividades, reforçando a tomada de consciência da necessidade de uma boa planificação para a eficaz gestão dos espaços e materiais, como constataam os testemunhos das educadoras de creche (EC) e de jardim-de-infância (EJ):

“E devido à formação que nos fez ver o conflito não como algo que ‘aconteceu, pronto, já passou’, mas sim como algo que temos de analisar e as pessoas têm de refletir um bocadinho sobre isso. Se calhar, a gestão dos brinquedos ou das áreas não estavam bem definidas – muitas vezes a gente nem pensa nisso – e muitas vezes, até o próprio adulto, que sem pensar, fez com que surgisse mais conflitos na sala. E isso é importante nós ponderarmos sempre, em termos da distribuição das

áreas, a distribuição do próprio grupo, o número de crianças por cestos ou áreas, será que a atividade é suficientemente interessante para que eles estejam motivados a ponto de não puxarem o cabelo do amigo do lado?! Isso cabe também ao adulto estar sensível a este tipo de gestão do momento, porque o conflito, depois, poderá advir de toda uma má organização a nível da nossa planificação, a nível de grupo, a nível de equipa, (...)" . (EC3, EFU: 3)

Há educadoras que afirmam ter passado de uma atuação no imediato e impulsiva – por estar já automatizada – para uma atuação mais observadora e ponderada, dando tempo e espaço à tentativa de resolução autónoma, mais empática, dialógica e de escuta ativa, ou seja, mais consonante com uma atuação mediadora:

"Eu acho que tem servido para, de alguma forma, pelo menos comigo aconteceu, eu estou mais atenta" . (EJ3, EFU: 4)

"Destá forma, penso que com esta postura mais consciente posso ajudar melhor as minhas crianças a serem bem-sucedidas nesta questão dos conflitos que para elas é tão significativa e torná-las crianças mais felizes e preparadas" . (EC5, RF: 2)

"A forma como passámos a 'olhar' o comportamento das crianças fez também com que nos tornássemos mais cautelosos, tolerantes e sensatos a nível da atuação no dia-a-dia. Muitas vezes agimos impulsivamente e não damos 'espaço' a explicações" . (EJ1, RF: 2);

"(...) mas acho que acima de tudo deixámos de estar com aquela postura de estar sempre a intervir e a resolver os conflitos e deixar que eles próprios vão tentando resolvê-los mais autonomamente" . (EC2, EFU: 3)

"Eu, pelo menos, não me punha tanto na perspetiva da criança, punha-me mais na perspetiva de resolver o conflito. Isso é que era importante: resolver o conflito. Não que não importasse o lado dela, importava sempre, mas era uma parte menos pensada" . (EJ8, EFU: 11)

"Eu, se calhar, antes não ouvia as crianças. Eu via, tirava as minhas conclusões e chegava e atuava no imediato (...). Passei a ouvir as duas partes e a tentar ser justa" . (EC1, EFU: 23)

"(...) levou-me mais ao diálogo, a aprofundar o diálogo com e entre as crianças" . (EJ2, EFU: 13)

Um outro aspeto prende-se com a postura da educadora tomar partido de uma das partes em conflito, algo que é passível de suceder e aceite de um modo geral, quando fundamentado. No entanto, muitas vezes, a ocasião permite que as educadoras, mais do que serem imparciais, possam ser multiparciais:

"(...) nós vamos ter que recompensar tanto uma como a outra parte, com o mesmo tempo (...)" . (EC3, EFU: 2)

Fazendo um balanço dos efeitos do processo formativo sobre as atuações das educadoras, houve reconhecimento de significativas melhorias, por parte da maioria das

educadoras:

“Ajudou-me a encontrar outras estratégias de resolver os conflitos entre eles, porque, às vezes, era muito centrada no ‘ok, então agora faz assim./Olha, dá-lhe um beijinho’, era muito nesta base. Portanto, acho que aprendemos aqui [com a formação], porque às vezes nós tínhamos estas atitudes e, às vezes, é tanta coisa, que não paramos para pensar, era ‘ok, siga!’. (...) ou ‘pronto, senta-te ali’. Eu sou sincera, eu não refletia muito sobre isso, era ‘ok, está resolvido, está resolvido’ e, agora, é diferente. (...). Mas acho que isto nos levou a refletir”. (EJ8, EFU: 7)

No entanto, algumas educadoras afirmam não ter ocorrido qualquer tipo de mudança nas suas práticas, tendo permanecido inalteradas no que toca à gestão de conflitos: “Eu acho que não mudei” (EJ4, EFU: 10).

Também pela análise dos questionários, especificamente do bloco “O papel do educador no conflito”, com as categorias “Intervenção da educadora em situação de conflito entre crianças” e “Como deve a educadora atuar em situação de conflito entre crianças”, se constatou uma oscilação entre as respostas dadas no primeiro e no terceiro (e último) momentos de aplicação (Quadro 1).

		Estatísticas		Comparação de resultados	
		Média ( $\bar{x}$ )	D. P.	Teste t*	p
Momento 1	Intervenção da Educadora	3,56	0,24	-7,416	0,000
	Como Deve ser a Intervenção da Educadora	4,46	0,22		
Momento 2	Intervenção da Educadora	3,69	0,29	-4,264	0,003
	Como Deve ser a Intervenção da Educadora	4,55	0,37		
Momento 3	Intervenção da Educadora	3,51	0,18	-1,897	0,094
	Como Deve ser a Intervenção da Educadora	4,56	0,35		

\* Teste t – com observações repetidas

Quadro 1: Comparação entre a Intervenção da Educadora e Como Deve ser a Intervenção da Educadora.

Da análise do Quadro 1, sobressai o facto de que, em todos os momentos, o resultado da média é superior no que respeita ao modo *como a educadora deve atuar em situação de conflito* ( $\bar{x}$ = 4,46;  $\bar{x}$ = 4,55;  $\bar{x}$ = 4,56) em relação ao efetivo *modo de atuar da educadora em situação de conflito* ( $\bar{x}$ = 3,56;  $\bar{x}$ = 3,69;  $\bar{x}$ = 3,51). Esta diferença parece indicar que as educadoras têm consciência de que o modo como atuam face às ocorrências de conflito entre crianças, difere, substancialmente (em cerca de um valor), do modo como consideram que deveriam atuar.

Com o passar do tempo parece haver um esbatimento da diferença entre o que as educadoras afirmam que *fazem* e aquilo que pensam que *devem fazer*, o seu ideal.

Assim, no primeiro momento a disparidade entre as respostas dadas a uma e a outra questão é maior ( $t = -7,416$ ), no segundo é um pouco menor, notando-se alguma aproximação entre aquilo que faz e o que deve fazer ( $t = -4,264$ ) e, no terceiro momento, a diferença é substancialmente mais baixa ( $t = -1,897$ ), sendo que pode ser considerado o momento no qual as educadoras assumem uma posição de estarem a atuar em conformidade com aquilo que idealizam para a sua atuação em situação de conflitos entre crianças, o que poderá significar que se foram tornando mais coerentes na ação, com o seu ideal, capazes de pôr em ação as estratégias que consideram ser mais adequadas e benéficas para os alunos.

Por outro lado, parece que se tornam mais exigentes consigo próprias, pelo que o *ideal* ganha valores médios mais elevados e o *real* apreciações médias mais baixas, o que poderá significar que o conhecimento e a reflexão crítica se foram fortalecendo.

### Conclusões

Uma das sub-questões deste estudo centrou-se nas implicações do processo formativo, pela investigação-ação colaborativa, nas práticas das educadoras. Os contínuos ciclos de investigação-ação proporcionaram ao grupo de educadoras a articulação de momentos de reflexão (individual e coletiva), leituras teóricas, registos de observação das práticas (próprias e das colegas), e a partilha de vivências e ideias entre todas, gerando mudanças ao nível das perceções das educadoras, relativamente à sua atuação em situação de conflito entre crianças.

As estratégias mediadoras, algumas inovadoras, foram, de modo particular, sendo utilizadas mais regularmente como a multiparcialidade, a empatia, a escuta ativa e o diálogo. De um modo geral, a maioria das educadoras constatou que relativamente à sua atuação em situação de conflito entre pares, passou de uma prática rotineira, repetitiva e impulsiva, assente na experiência e pragmatismo, para uma atuação que busca a compreensão, agindo de forma mais ponderada. A atuação das educadoras passou a estar mais próxima daquilo que consideravam que deveria ser a sua atuação em situação de conflito entre crianças, sugerindo uma melhoria da mesma.

As educadoras são agentes educativos fundamentais para alicerçar um frutuoso desenvolvimento de competências interpessoais nas crianças. O potencial emancipador

do processo formativo parece ter surtido efeito sobre o conhecimento construído pelas educadoras participantes acerca das suas práticas, através da observação de práticas, da reflexão sistemática e da resolução de situações problemáticas reais. Para isso também terá contribuído muito o desenvolvimento de uma comunidade de prática que se fortaleceu ao longo destes anos, apoiada por uma formadora-investigadora, o que vai ao encontro de muitas investigações que mostram que:

The way in which action researchers build strong communities of practice, and work within those communities, is crucial to whether new landscapes for transformational action can be envisaged. To be disruptive without support would run the risk of leaving people without the security upon which to build new ways of thinking and acting. (Cook, 2015, p. 462)

Trata-se de uma investigação cujos resultados são circunscritos às situações e pessoas diretamente envolvidas, na linha do que acontece com muitos estudos de investigação-ação. No entanto, considera-se que, para que a mudança ocorra o conhecimento tem de se desenvolver a nível local, havendo lugar “for small-scale projects, which address not only local concerns but also intractable issues” (Thomson, 2015, p. 310).

Por outro lado, à semelhança do que propõe Stenhouse com a constituição de um banco de casos, contribuirá esta publicação e a revista que agora se inaugura, para o fortalecimento de uma comunidade de investigação-ação (Brennan, 2014).

---

<sup>1</sup> O Questionário DPP foi concebido no âmbito de um projeto internacional, cujo foco foram as oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento profissional dos professores no local de trabalho (Flores, Rajala, Veiga Simão, Tornberg, Petrovic, & Jerkovic, 2007). Foi adaptado e aplicado neste estudo, acrescentando dois blocos, denominados “Conflitos entre crianças” e “O papel do educador no conflito”. O primeiro com a categoria “Assuntos dos conflitos” e o segundo com duas categorias: “Intervenção da educadora em situação de conflito entre crianças” e “Como deve a educadora atuar em situação de conflito entre crianças”.

<sup>2</sup> A modalidade de formação de Círculo de Estudos tem como objetivos gerais: a) Implicar a formação no questionamento e na mudança das práticas profissionais; b) Incrementar a cultura democrática e a colegialidade; c) Fortalecer a autoconfiança dos participantes; d) Consolidar o espírito de grupo, a capacidade para interagir socialmente e para praticar a interdisciplinaridade (Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua – CCPFC, Regulamento para acreditação e creditação de ações de formação na modalidade de Círculo de Estudos).  
Fonte: <http://www.ccpfc.uminho.pt/uploads/Regulamento%20para%20acredita%C3%A7%C3%A3o%20e%20credita%C3%A7%C3%A3o%20de%20ac%C3%A7%C3%B5es%20de%20forma%C3%A7%C3%A3o%20na%20modalidade%20C%C3%ADrculo%20de%20Estudos.pdf>

## Referências

- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Boqué, M. (2008). *Cultura de mediação e mudança social*. Porto: Porto Editora.
- Boqué, M. (2008). *Cultura de mediação e mudança social*. Porto: Porto Editora.
- Brennan, M. (2014). Building the community of action research through publication, *Educational Action Research*, 22:4, 455-457, DOI: 10.1080/09650792.2014.953793 Acesso: <http://dx.doi.org/10.1080/09650792.2014.953793>
- Cadório, L. (2011). *A investigação-ação em contexto colaborativo: Mudanças nas concepções e práticas dos professores*. Tese de doutoramento. Lisboa: Instituto de Educação.
- Caetano, A.P. (2012). Investigação de professores/educadores na área da educação artística. In M. A. Cavalcante; A. Freitas; L. Pizzi; N. Fumes; M. A. Lopes e M. Freitas. (Orgs.). *Formação de Professores em Contexto de Mudança*. (179-193). Maceió: UFAL.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. London: Routledge Falmer.
- Colás, M. & Buendia, L. (1998). *Investigación educativa*. Sevilha: Ediciones Alfar.
- Cook, T. (2015). Harnessing the power and impact of creative disruption, *Educational Action Research*, 23:4, 461-463, DOI: 10.1080/09650792.2015.1099977 Acesso: <http://dx.doi.org/10.1080/09650792.2015.1099977>
- Diez, F. & Tapia, G. (1999). *Herramientas para trabajar en mediación*. Barcelona: Paidós.
- Flores, A., Rajala, R., Veiga Simão, A. M., Tornberg, A., Petrovic, V. & Jerkovic, I. (2007). "Learning at work potential and limits for professional development". In J. Butcher & L. McDonald (Eds.), *Addressing challenges and making a difference. Making a difference: Challenges for teachers, teaching, and teacher education*. (141-156). Rotterdam: Sense Publishers.
- Guillaume-Hofnung, M. (2007). *La Médiation*. Paris: Puf. 4ª Ed.
- Jares, X. (2002). *Educação e conflito – Guia de educação para a convivência*. Porto: Edições ASA.
- Latorre, A. (2010). *La investigación-acción – Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graó.
- Lima, J. (2003). *As culturas colaborativas nas escolas: estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Littlejohn, S. & Domenici, K. (1999). "Objetivos e métodos de comunicação na mediação". In D. Schnitman & S. Littlejohn. (Orgs.). *Novos paradigmas em mediação*. (209-223). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Maroco, & Bispo, (2005). *Estatística aplicada às ciências sociais e humanas*. Lisboa: Climepsi.

- Martínez, B. (1999). *Mediación y resolución de conflictos – Una guía introductoria*. Barcelona: Paidós.
- Máximo-Esteves, L. (2009). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Moore, C.M. (1997). Por qué mediamos? In J. Folger e T. Jones. (Orgs.). *Nuevas direcciones en mediación. Investigación y perspectivas comunicacionales*. (265-275). Barcelona: Paidós.
- San Martín, J. (2003). *La mediación escolar – un camino para la gestión del conflicto escolar*. Madrid: Editorial CCS.
- Santos, M. (2013). *Formação contínua de professores em contextos laborais colaborativos – seus reflexos nas conceções e práticas profissionais*. Tese de doutoramento. Lisboa: Instituto de Educação.
- Sastre, G. & Moreno, M. (2002). *Resolução de conflitos e aprendizagem emocional: Gênero e transversalidade*. São Paulo: Moderna.
- Schnitman, D. F. (Comp.) (2000). *Nuevos paradigmas en la resolución de conflictos. Perspectivas y prácticas*. Buenos Aires: Granica.
- Six, J-F. (2003). *Les mediateurs*. Paris: Editions Le Cavalier Bleu.
- Sobral, C. & Caetano, A.P. (2015). Collaborative action research as teacher Education strategy for conflict mediation in an early childhood context. In L. Leite, M.A. Flores et al (Eds.). *ATEE Conference 2014 Proceedings*. Retrieved from <http://www.atee1.org>
- Sobral, C. (2014). *A investigação-ação colaborativa como estratégia de formação para a mediação de conflitos em contexto de educação de infância*. Tese de doutoramento. Lisboa: Instituto de Educação.
- Somekh, B. & Zeichner, K. (2009) Action research for educational reform: remodeling action research theories and practices in local contexts, *Educational Action Research*, 17:1, 5-21, DOI: 10.1080/09650790802667402. Acesso: <http://dx.doi.org/10.1080/09650790802667402>
- Stenhouse, L. (1997). “Case study methods”. In J. Keeves (Ed.). *Educational research, methodology, and measurement: an international handbook*. (49-53). New York: Pergamon.
- Thomson, T. (2015) Action research with/against impact, *Educational Action Research*, 23:3, 309-311. Acesso: <http://dx.doi.org/10.1080/09650792.2015.1062235>
- Veiga Simão, A. M., Flores, M. A., Morgado, J. C., Forte, A. & Almeida, T.F. (2009) Formação de professores em contextos colaborativos, *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 08, 61-74, Consultado em julho, 2009.

## Investigar agindo: uma pesquisa biográfica colaborativa com imigrantes em Portugal

Elsa Lechner,  
Universidade de Coimbra, Portugal  
[elsalechner@ces.uc.pt](mailto:elsalechner@ces.uc.pt)

### Resumo

Este texto incide sobre uma pesquisa colaborativa realizada com imigrantes na cidade de Coimbra. Tratando-se de uma investigação científica que contou com a participação voluntária de imigrantes, este estudo consubstanciou uma investigação-participativa assente em saberes de experiência migratória. O formato colaborativo da pesquisa procurou uma coerência teórico-prática entre os pressupostos de uma ecologia de saberes aplicada ao estudo da imigração em Portugal, e o método das oficinas biográficas também apelidadas de rodas de histórias. Apresenta-se aqui o enquadramento teórico e epistemológico deste trabalho, discorrendo, em seguida, sobre os contributos substantivos do método das oficinas biográficas, ou o exercício de transformação do conhecimento experiencial em conhecimento científico que as mesmas permitem.

**Palavras-chave:** pesquisa biográfica, colaboração, imigração.

## Investigating through action: a biographical collaborative research conducted with immigrants in Portugal

### Abstract

This paper deals with a collaborative piece of research with immigrants in Coimbra. It is a scientific study in which volunteers participated through a participatory research methodology on the migration experience. The collaborative nature of the research aimed at getting a theoretical and practical coherence between the assumptions of a knowledge ecology applied to the study of immigrants in Portugal and the method of biographical workshops, also known as “rodas de histórias”. In this paper, the theoretical and epistemological framework is presented as well as the major contributions of the method of biographical workshops and the exercise of transformation of experiential knowledge into scientific knowledge.

**Keywords:** Biographical research, collaboration, immigration.

## A pesquisa biográfica colaborativa como investigação participativa através do estudo de saberes de experiência

Em 1995, Boaventura de Sousa Santos criou o conceito de “epistemologias do sul”, que permite identificar e nomear a diversidade epistemológica existente no mundo. Relegada para os bastidores da história aos olhos do “colonialismo epistémico”, essa diversidade foi sendo produzida como não existente pela racionalidade científica e técnica moderna. Santos equaciona essa produção de exclusão com as “linhas abissais” (Santos, 2007) que separam historicamente o norte do sul do planeta, construídas sobre os pilares que são o Direito e a Ciência na nossa cultura ocidental. Tais linhas abissais demarcam não apenas geografias e culturas díspares mas também relações entre colonizadores e colonizados (ontem e hoje), e uma hierarquização dos saberes diferentes. Para dar conta da diversidade epistemológica que existe *de facto*, Santos propõe uma “ecologia de saberes” (Santos, 2007) que reconheça os saberes “outros” diferentes dos “nossos”, e que, assim, permita uma interculturalidade cognitiva (Santos & Meneses, 2009).

Em grande sintonia com a teoria da “ecologia de saberes”, bem como alinhada com a ideia de uma epistemologia dos “outros” saberes, a nossa proposta de pesquisa biográfica para o estudo das migrações privilegia os saberes de experiência e a dimensão relacional do trabalho de investigação no terreno. Por isso mesmo consubstancia uma verdadeira ecologia de saberes para a qual muito contribui, de forma prática e concreta, o método específico das oficinas biográficas utilizado neste projeto.

É a valorização dos sujeitos *per se* que está na origem da creditação de saberes de experiência na corrente das histórias de vida em formação (Dominicé 1984, 1986; Finger, 1989; Josso, 1988). Sem termos espaço aqui para analisar as mudanças ocorridas na história da educação ocidental ao longo do século XX, há, no entanto, que referir esta alteração fundamental que se operou entre a aposta tradicional institucionalizada (e nacionalizada também) numa educação dos cidadãos (com *slogans* e ideologias claramente estabelecidos), e a abertura a uma educação com e para os cidadãos (mais diversificada). Os saberes de experiência, neste contexto, transformaram-se numa experiência nova de formação (Dewey, 1939), baseada na “biografia educativa” (Dominicé, 1982, 1984; Josso, 1986) ou na mediação biográfica da educação de adultos<sup>1</sup>.

Ter em conta (literalmente) os saberes de experiência (seja num percurso de acreditação pedagógica ou num projeto de investigação com participantes voluntários) implica, na prática, o contacto e entrada em relação com os sujeitos da experiência a relatar (que se tornam em sujeitos da experiência de um relato). Neste contacto e relação, são conhecidos e dados a conhecer os ingredientes da experiência em questão. São eles as vivências relatadas, o relato em si mesmo, a memória dos acontecimentos, e os efeitos das primeiras (as vivências) e do segundo (o relato) sobre o narrador: percepção, consciência, incorporação, apropriação maior ou menor do discurso e linguagem (quando não mesmo língua, sobretudo no caso dos migrantes) utilizados. Podemos associar esta última (a apropriação) à presença, mas todos os ingredientes e fatores elencados traduzem, como se vê, a importância do corpo e da corporeidade nos saberes de experiência. E nesta importante dimensão cabe a performatividade da existência, dos atos comunicacionais, bem como a encenação (consciente e inconsciente) dos eventos e interações sociais. Assim como a língua nos fala tanto quanto nós a falamos (como defende a psicanálise), também o corpo e os gestos nos movem tanto quanto nós os movemos. Isto significa que também à escala de cada existência há, pois, sombras e ângulos mortos de conhecimento.

A nossa postura corpo-a-corpo no terreno do estudo das migrações é consciente dos desafios colocados à investigação pelo carácter institucional de alguns diálogos com representantes de serviços públicos, e pela natureza social e subjetiva dos encontros (mais numerosos do que os desencontros) com interlocutores que, por definição, se encontram numa posição de maior fragilidade estatutária. Mas, tal como alerta Daniel Bertaux, a propósito das posições relativas e estatutos institucionais dos diversos intervenientes nos terrenos de pesquisa, a *diferencialidade* (Bertaux 2010, pp. 35-37) da nossa equipa de investigação foi particularmente adequada ao nosso campo de estudo. De facto, não só cada membro da equipa pertencia a uma disciplina diferente, assim dando conta simultaneamente de vários aspetos da imigração em Portugal, como a grande maioria dos colegas teve ou tem uma experiência de mobilidade internacional que nos ajudou a colocar no “lugar do outro”. Não é por se ser universitário que a vivência da estranheza, o confronto cultural, ou mesmo a discriminação, deixam de existir. Mesmo o estatuto legal de alguns dos colegas da equipa, em Portugal ou noutros

países onde já viveram, se confundiu por momentos com o de participantes da pesquisa.

Diversos estatutos legais, sociais, profissionais, juntamente com diferenças culturais, competências linguísticas, e referências simbólicas, marcam fronteiras entre investigadores e participantes. Mas a intenção de levar a cabo uma pesquisa partilhada que reconhece, valida e valoriza os testemunhos dos imigrantes (Lechner 2009b, p. 91), corrobora menos as desigualdades de partida e assume as diferenças como fonte de conhecimento. Na verdade, a pesquisa colaborativa, como este texto tenta mostrar, põe em cena os diversos parceiros de interação a trabalhar “por dentro”, e de forma explicitada, as suas diferenças e similitudes. No hiato das tangências impossíveis entre pessoas diferentes (religiões, línguas, valores) – **quando devidamente identificado e nomeado em conjunto** –, tecem-se paradoxalmente as pontes de comunicação entre os respetivos mundos distantes. Mais do que isso, faz-se a experiência (rara, na vida quotidiana das relações entre classes e grupos culturais distintos) do respeito pela diferença, por vezes radical. Para tal, é preciso ter vontade de conhecer o diferente, pôr em causa as nossas próprias posições, e querer agir em conjunto. Sem esta vontade mútua, não há pesquisa colaborativa.

É a essa palavra dos sujeitos sobre as suas experiências de vida que recorrem, de diferentes maneiras, as correntes de estudo biográfico no seio de várias disciplinas sociais<sup>2</sup>. A primeira foi a sociologia qualitativa da Escola de Chicago nos anos 1920 iniciada por William Thomas e Florian Znaniecki com um trabalho em cinco volumes sobre os imigrantes polacos em Chicago (1918-1920); mais tarde a sociologia desenvolvida em França e em Itália nos anos 1970/80 (Bertaux 1976, 1981; Ferrarotti 1981; Catani & Mazé 1982; Bourdieu 1986, 1993; Gaulejac, 1992), bem como a corrente das histórias de vida em formação, na área da educação de adultos, em ação nos dois lados do atlântico a partir dos anos 1980 (Pineau 1983; Nóvoa e Finger 1988; Dominicé 1990; Josso 1991; Delory-Momberger, 2004; entre outros). Os usos antropológicos de biografias ao longo do século XX, como bem mostra Brian O’Neill (2009), sempre estiveram presentes, tanto na Europa como nos EUA, mas o seu estatuto metodológico na disciplina sempre foi oscilante. Os usos que se fazem do estudo biográfico dependeram historicamente, assim se vê, de posicionamentos teórico-metodológicos específicos às tendências das disciplinas em contextos temporais e geográficos diferentes.

Na senda da construção de um campo de pesquisa biográfica transversal a todas estas disciplinas, o trabalho de Delory-Momberger e de Ferrarotti afigura-se particularmente edificante. No clássico volume editado por Bertaux em 1981, Ferrarotti contribui com um texto sobre a autonomia do método biográfico na sociologia no qual legitima o valor heurístico dos relatos biográficos e defende o seu carácter totalizante. Para o sociólogo italiano, inspirado pelo existencialismo de Sartre, o individual e o coletivo interagem inevitavelmente, constituindo, assim, uma *praxis sintética* entre as experiências singulares dos fenómenos sociais e os contextos coletivos em que os mesmos ocorrem. Para dar conta desse núcleo de interseção, o método biográfico afigura-se o mais adequado. Ele permite não só prestar atenção às experiências concretas dos atores sociais (ao se interessar pelos testemunhos privados), como considerá-los sujeitos de história e autores de possíveis versões criativas das identidades sociais. Ferrarotti apelidou este trabalho de “polo clínico” da análise social, fazendo reconhecer a importância de assumir as subjetividades e intersubjetividades no terreno e estabelecendo uma diferença fundamental com as posturas mais positivistas: o estudo do biográfico como objeto social não pretende estabelecer leis e apontar para tendências (visão nomotética), antes visa a compreensão das formas de representação social dos sujeitos em interação (visão ideográfica). Para o sociólogo italiano este reconhecimento da “ciência da incerteza” (Ferrarotti, 2005) que é a sociologia qualitativa, não só não corresponde a um aparente erro ou deslegitimação do saber por ela produzido, como é menos utópico do que a crença na objetividade imaculada das “ciências duras”. A própria ciência é uma construção humana e, na nossa era, segundo o autor, estamos perante uma pós-disciplinaridade que não deve constituir fonte de angústias, antes merece ser assumida na análise das nossas sociedades complexas.

Cerca de vinte anos depois deste ousado contributo do professor de Roma, foi a vez de Delory-Momberger – vinda dos estudos literários românicos e germânicos –, trazer para a edificação da pesquisa biográfica uma obra de referência fundamental: o seu livro *Les histoires de vie: de l'invention de soi au projet de formation* (2000, segunda edição em 2004) que traça a genealogia dos estudos biográficos nas diversas áreas das humanidades e ciências sociais. Nesta obra, Delory-Momberger dá conta, de forma muito sólida, das várias fases de interesse pelo biográfico no mundo ocidental, tanto em

diferentes mundos sociais (técnicas de si, teografias e hagiografias, confissões, crónicas, nascimento da autobiografia moderna, romances existenciais), como no mundo académico e da produção de conhecimento científico (estudos literários, ciências sociais, ciências da educação). A “injunção biográfica” veio para ficar longo tempo na cultura ocidental, e ainda não desapareceu dos nossos horizontes de análise social. As bases históricas do entendimento deste traço sociológico e antropológico da nossa cultura foram, mais recentemente, complementadas por outras obras da mesma autora sobre biografia e socialização (Delory-Momberger, 2003) e sobre “a condição biográfica” (Delory-Momberger, 2009). As transformações sociais dos últimos quarenta anos, pelo menos, alteraram os modos de vida tradicionais e produziram novas relações entre os indivíduos e a sociedade. Nesse contexto, a biografia, bem como o ato de se biografar (os processos de biografização), tornaram-se simultaneamente processos de construção individual e elementos determinantes de produção da esfera social (Delory-Momberger, 2009, p. 13). Nomeadamente, na era do digital, acrescenta-se, o biográfico ganha um rosto público acessível a um número crescente e anónimo de potenciais autores, utilizadores das redes sociais, para além do acrescido número de possíveis leitores no espaço virtual.

### **Contributos substantivos do método das oficinas biográficas ou o exercício de transformação do conhecimento experiencial em conhecimento científico**

Diferentes contextos produzem diferentes “textos”, fazendo com que a análise dos relatos biográficos seja concomitante à análise dos seus espaços de enunciação e receção: quem diz o quê, a quem, como, porquê? Com que intencionalidade? E finalidade?

Estas perguntas, como se vê, desdobram o estudo dos contextos de enunciação dos relatos de experiência no sentido do estudo das relações que se estabelecem entre quem conta e quem ouve. No caso que aqui nos ocupa da pesquisa colaborativa com narrativas biográficas de imigrantes, estamos perante uma investigação que age diretamente na desconstrução de estereótipos e preconceitos dentro das rodas, e graças a elas. Qualquer estudo biográfico com imigrantes participantes em oficinas biográficas ou rodas de histórias tem um efeito transformador de todos os

intervenientes. Neste sentido, a palavra dada aos saberes de experiência dos sujeitos participantes não consiste apenas num relato sobre a experiência vivida, mas ainda numa transformação da própria experiência: a de se ser imigrante num determinado contexto caracterizado pela invisibilidade e o silenciamento, para se passar a ser um imigrante participante de uma pesquisa e, no caso dos membros da equipa de investigação, a de se ser pesquisador na torre de marfim da universidade/estatuto no terreno, para passar a ser pesquisador em partilha de diferentes saberes nesse mesmo terreno com os participantes no projeto.

A pesquisa biográfica definida como pesquisa existencial das relações sociais e construção de sentidos a partir de factos temporais vividos na primeira pessoa implica um processo de expressão da experiência; analisa saberes de experiência. E tanto a expressão como a análise das experiências biográficas agem sobre a auto percepção dos participantes, bem como na percepção dos outros quando os relatos são produzidos em grupo. Alargada aos seus vários aspetos formais (como grafia ou representação oral, visual, expressiva), dimensões substantivas (histórica, cultural, social, política), e questões técnicas/estéticas (forma como as experiências são comunicadas), a pesquisa biográfica apresenta múltiplas possibilidades de análise dos mundos sociais que os relatos traduzem. Pode analisar factos históricos, contextos migratórios, relações geopolíticas, relações de género, discursos institucionais e mediáticos, representações sobre algo ou alguém, ações políticas e adaptação de legislação à realidade das pessoas, a performatividade dos relatos biográficos e relações de poder no ato de relatar e analisar os testemunhos biográficos. Do lado dos pesquisadores promotores do estudo biográfico, ela requer ainda uma reflexão sobre as dimensões moral, ética e política dos fins a que se propõe e dos meios a que recorre. Por isso mesmo, a problemática teórica do estudo sobre imigração, bem como a vigilância metodológica sobre os procedimentos colaborativos adotados nesta pesquisa, não se encontram isoladas de um posicionamento público nosso que assume querer dar visibilidade a versões não oficiais da imigração em Portugal. Os saberes de experiência dos nossos interlocutores-participantes têm e contêm, precisamente, esse relevo coletivo. Porque assim é, o método das oficinas biográficas funciona como uma teoria processual adjacente coerente à teoria-quadro enunciada pelo projeto (Ecologia de saberes). E nesse sentido

de uma teoria da prática concreta resolve “a latitude problemática” analisada por Idalina Conde nos estudos biográficos (Conde, 1993).

A grande especificidade metodológica do projeto aqui em consideração reside na recolha e análise de narrativas biográficas produzidas em oficinas biográficas ou rodas de histórias. Tal como foram aplicadas nesta investigação, as oficinas correspondem a um método que criei a partir das referências teóricas e práticas que recolhi, a partir do início dos anos 2000, junto de Danis Bois e Jeanne-Marie Rugira (2006), Marie-Christine Josso (1991, 2002) e Christine Delory-Momberger (2006). Trata-se de estudar a imigração a partir dos relatos de participantes voluntários que aceitam socializar em grupo as suas experiências e narrativas biográficas. Tendo em conta a ancoragem corporal e emocional das experiências de vida, parti do trabalho da psicopedagogia perceptiva proposta por Danis Bois para desenhar o protocolo das oficinas descrito num artigo de 2012 (Lechner, 2012). Porque a escuta é tão importante nestas rodas como a palavra, cada oficina começa com um exercício de escuta promovido no início de cada dia com os participantes do projeto (idealmente cada oficina dura três dias com um grupo de dez pessoas). O formato circular (daí também o termo alternativo de roda de histórias) foi adotado da metáfora da *arbre à palabre* sugerida por Jeanne-Marie Rugira num seminário frequentado na Universidade de Paris 8, em 2004<sup>3</sup>; e a análise de relatos biográficos em grupo inspirou-se nos trabalhos de Marie-Christine Josso e de Christine Delory-Momberger com adultos em formação. Combinando elementos teóricos e epistemológicos dos trabalhos deste autor e autoras e formador/as, foi possível imaginar um *atelier* biográfico que, em português, numa tradução literal, se passou a chamar de oficina biográfica. Num primeiro exercício realizado em 2006 com alunos da Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, coordenada pelo Professor Elizeu Clementino de Souza no âmbito do Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral (GRAFHO), foi posta em prática uma oficina biográfica focada nos projetos de pesquisa em curso. Depois desta experiência relatada num artigo publicado na *Revista Crítica de Ciências Sociais* (Lechner, 2009a, pp. 8-53), foi possível realizar uma outra oficina num curso de formação avançada, já no CES – Centro de Estudos Sociais, em 2010<sup>4</sup>. Foi na preparação da candidatura do projeto FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, aqui em consideração<sup>5</sup>, que desenhei o

método das oficinas para o estudo e análise do tema da imigração. Neste projeto em particular, as oficinas concretizam o ideal de estudar a imigração com imigrantes e não apenas sobre ele/as, permitindo explorar a dimensão colaborativa do trabalho biográfico realizado com grupos e, conseqüentemente, produzindo um saber-poderação na esfera da transformação social. Criando o tempo e o espaço de uma escuta e partilha extra quotidianas (Bois & Rugira, 2006), entre participantes voluntários da pesquisa e equipa de investigação, não só inauguramos uma relação instauradora (Lechner, 2009b) de diálogo entre diferentes, como propomos identificar, nomear e rever as respetivas posições de sujeito no terreno. Decerto, aprendemos uns com os outros e não saímos iguais dessa relação mesmo na assimetria. Não é só a imigração como tema que sai nutrida da oficina, é também a experiência das relações sociais entre pesquisadores e pesquisados que fica transformada depois do trabalho em roda.

Apesar de também termos efetuado entrevistas individuais, desenvolvemos neste estudo sobretudo oficinas ou rodas de histórias, nas quais trabalhamos colaborativamente com participantes voluntários do projeto de pesquisa. Eles e elas aceitaram contar as suas experiências de imigração em Portugal, autorizando a sua divulgação e coconstruindo com a equipa conhecimento útil aos estudos migratórios.

Os condicionalismos formais e institucionais dos métodos biográficos e colaborativos não foram nunca postos de parte ou negligenciados na nossa reflexão. Nem antes, nem durante, nem depois das rodas. Mas assim como estas considerações avisadas permitiram identificar, com maior precisão, as fronteiras entre o possível e o impossível no terreno de interação com os participantes (reciprocidades assimétricas, impossibilidades narrativas, discursos de identificação/desidentificação), elas também levaram à permeabilização dessas mesmas fronteiras ao optarmos por tomar em consideração esses limites como potencialidades. Neste ponto exato dos limites como potencialidades, tornou-se uma evidência o efeito cumulativo e complementar do recurso a meios audiovisuais na nossa metodologia. De facto, ao termos disponíveis todas as oficinas, em suporte fílmico com som, podemos ver e mostrar o que se passou nas rodas mais para além do que as palavras ditas e caladas aí enunciaram. Se uma filmagem sempre condiciona quem é filmado ao sabê-lo, ela também capta aquilo que cada um/a não sabe ou não pode esconder. E porque as oficinas duraram três dias

inteiros de trabalho em grupo, mais familiarizadas as pessoas se sentiram com as câmaras e equipa técnica na sala. Mas independentemente de todos os prós e contras destas filmagens, sempre foi claro para nós que o que se apresentava à nossa análise era o que era para tratar. Numa perspetiva émica e fenomenológica do trabalho, adotámos conscientemente a postura já defendida por William Thomas nos anos 1920: “Se os homens percebem certas situações como reais, elas serão reais nas suas consequências” (W. Thomas; Dorothy S. Thomas, *The Child in America*, 1928, apud Bertaux 2010, p. 35). E mais para lá do pacto autobiográfico, preconizado por Philippe Lejeune, “eu, autobiógrafo, concordo em dizer a verdade e tu, leitor, concordas em aceitar o que eu digo como fidedigno” (Lejeune, 1996), então, optámos por um pacto heterobiográfico. Aqui, o que é narrado como experiência da imigração é ouvido e recebido como uma versão coletiva, desde logo porque produzida em grupo e porque consciente da dimensão social das questões e temas partilhados. Os participantes também sabiam que estavam a produzir narrativas sobre um tema da “especialidade” dos membros da equipa, razão pela qual a sua consciência do carácter coletivo dos seus testemunhos individuais se associou ainda a uma noção de verificação de muitos dos factos enunciados. De qualquer forma, as rodas não partiram nem partem do princípio de que os voluntários participam para contar mentiras ou histórias imaginadas. E se assim o fizessem, estariam a quebrar o pacto heterobiográfico. Num caso desses, a responsabilidade moral seria sua, a obrigação analítica nossa<sup>6</sup>.

As oficinas biográficas criaram espaços e tempos de enunciação, escuta atenta e ressonância<sup>7</sup> das histórias e narrativas de cada um/a. Precisamente porque cada participante toma a palavra e ouve as dos demais presentes, e porque cada narratário é convidado a oferecer a sua ressonância da história acabada de ouvir, é que as oficinas demoram tempo. O formato circular funciona como espaço de diálogo menos hierarquizado na disposição dos corpos, e equidistante para cada participante em relação ao tema comum de partilha, colocado no centro das atenções. A partir do seu lugar, cada um tem também uma perspetiva única sobre o tema colocado no centro da roda. Neste projeto tratou-se de contar e ouvir as experiências de imigração de cada voluntário/a, acrescentando as ressonâncias de todos os ouvintes de cada história (como cada um/a ouviu a história do/a outro/a), e identificando em conjunto os

subtemas revelados. Os efeitos das rodas são exponenciais, pois os temas comuns partilhados tomam corpo e espessura muito para além da experiência singular de cada um. Aqui, o individual está no coletivo, tanto quanto o coletivo se encontra e reside no individual. A participação nas rodas, aliás, traz essa consciência aos participantes: da “minha história não tem interesse...” ou de “pensava que era só comigo...”, passa-se à experiência do partilhado, valorizado e reconhecido. Ao serem nutridos pelo grupo, os subtemas da imigração, como o racismo, discriminação, exploração no trabalho, vulnerabilidade perante o Estado, etc., são percebidos como temas comuns por cada um dos participantes. E cada um vê-se também contribuir para a validação da experiência do outro. É claro que esta nunca foi só uma experiência isolada, mesmo que possa ter sido (e é muitas vezes) vivida de forma solitária pelos migrantes. Mas é na socialização dos relatos e no tempo comum das oficinas que estes vivenciam a carga social e política dos seus testemunhos. As rodas produzem um efeito de refração dos temas socializados (como a refração da luz na água). A propagação da informação faz-se, nesta refração, pelos diversos participantes da roda, pois todos oferecem o seu eco, a partir das suas experiências concretas, referente a cada subtema em pauta. Neste sentido, o método das oficinas biográficas põe em prática um dispositivo paradigmático de ecologia de saberes no qual, não apenas é possível conhecer o saber do “outro”, como se socializa o poder de construir conhecimento em conjunto: as ressonâncias ou refrações temáticas dão corpo ao edifício de um saber comum.

Só por si, as narrativas biográficas apresentam múltiplas dimensões de análise: linguística, performativa, mnemónica, biopolítica. Mas, uma vez partilhadas em oficinas, mostram-se ainda sociopolíticas e históricas, tendo em conta que permitem identificar questões coletivas da maior importância para cada um e para a sociedade; possibilitam nomear lacunas e falhas na justiça do Estado (muitas vezes guardadas em silêncio ou resignado sofrimento); viabilizam novos significados e novas posturas dos imigrantes no espaço público e privado. Este último não é menos importante, se quisermos reconhecer que também nas emoções e na auto percepção, os sujeitos se podem negar a si próprios uma relevância que têm e que é coletiva.

Tal como descrito no artigo de apresentação das oficinas biográficas (Lechner, 2012), os relatos biográficos dos participantes constituem-se como:

- 1) Atos de linguagem – produzem-se no tempo e no espaço de uma enunciação particular; são transitórios, moventes, vivos e reconfiguram-se no presente do momento em que são enunciados. Nunca são de uma vez por todas. Reconstroem o sentido das experiências vividas. Traduzem identidades narrativas (Ricoeur, 1983);
- 2) Atos performativos – fazem dos narradores os sujeitos/personagens da sua história privada. Fazem dos narratários os sujeitos de uma história partilhada na qual se distinguem mais claramente as proximidades e diferenças, aspetos comuns e não comuns das identidades. Fazem da partilha uma fonte de saber que evidencia o papel do corpo na experiência de vida e na narração. Colocam o corpo no campo de compreensão das experiências vividas e do saber produzido (o corpo arquivo de memórias, lugar de experiência, lugar de expressão ou silenciamento, lugar de resistência e de criatividade ou reivindicação identitária e ou de direitos);
- 3) Atos de memória – tecem os acontecimentos vividos com os fios do agora, (re)constroem uma história vivida no passado, constroem uma congruência entre o presente e o passado, constroem uma imagem ou figura do sujeito que se reapropria de si e redefine uma nova identidade. Constroem pontes de projeção no futuro (sujeito-projeto);
- 4) Atos biopolíticos – traduzem, na prática, o conceito forjado e analisado por Michel Foucault (1976, 1978-79) de biopolítica, que designa um poder sobre a vida confrontado com o poder da vida. Uma dimensão deste poder da vida é a competência reflexiva dos sujeitos que, no caso da biopolítica da imigração, lhes permite levar a conhecer os próprios direitos (de cidadania e humanos) e contextos sociopolíticos de existência, muitas vezes desconhecidos ou mal conhecidos. As narrativas biográficas traduzem ainda, neste campo, formas de resistência a regimes políticos ou discursivos dominantes, traduzem uma visão entre outras da história, produzem formas de conhecimento não hegemónicas e formas de reconhecimento público das experiências dos migrantes.

As oficinas tornam-se, assim, um quadro de compreensão e de ação sobre a aprendizagem e o saber, vocacionado para um diálogo efetivo entre os sujeitos participantes, na diversidade e na reflexividade. O estatuto e o uso da narrativa autobiográfica no contexto migratório, neste quadro, revelam o peso do abismo que existe entre as experiências concretas de pessoas em carne e osso e os discursos normativos, oficiais e institucionalizados. Nas oficinas, cada um/a produz o seu relato autobiográfico de migração, verificando-se o que todos os trabalhos da corrente das histórias de vida em formação constatarem: o poder formador e transformador destes

relatos (Pineau 1983, 1989, 2006; Josso, 2002). Também identificámos os efeitos de validação, valorização e emancipação dos relatos partilhados. Cada um/a sai da sua solidão, conhece outras histórias, partilha a sua experiência, o que só por si revela um potencial transformador das relações sociais neste microcosmos criado nas oficinas. Sobretudo no que diz respeito ao conhecimento dos estereótipos (seu funcionamento e clara insuficiência para explicar as identidades e relações interculturais), as oficinas são altamente poderosas. Na verdade, os participantes nelas denunciam os resultados indesejados desses estereótipos (ex.: “a mulher brasileira”, “os chineses”, “os africanos”), as vivências concretas dessas projeções e mesmo introjeções (quando o estereótipo é incorporado ou assumido), para depois as desconstruírem em grupo, mais ou menos espontaneamente. Portanto, o individual mostra-se coletivo também no trabalho de desconstrução de etiquetas que as oficinas permitem. Tal facto consubstancia os efeitos sociopolíticos e históricos das narrativas partilhadas em grupo: é possível ser imigrante e conviver entre diferentes sem reproduzir estereótipos e discriminações sobre si próprio e sobre os outros...

A miríade de histórias e estórias que os migrantes participantes deste projeto connosco partilharam guiaram o nosso trabalho no sentido do conhecimento direto dos seus saberes “incorporados” (Haraway, 1988). Estes não só foram socializados nos grupos criados entre membros da equipa e participantes voluntários ao longo da pesquisa, como permitiram fazer a experiência no próprio contexto da investigação de uma socialização do poder de produzir conhecimento público, pouco comum nas sociedades de acolhimento, se não mesmo na sociedade em geral. Neste sentido, a partilha de saberes de experiência no âmbito deste projeto, pôs em cena nos espaços e tempos por nós criados, o raro diálogo entre duas ordens de saber diferentes norteadas pelo propósito acordado entre as partes de produzir em conjunto conhecimento útil ao “bem comum”.

Os migrantes com quem trabalhamos neste projeto trouxeram os seus saberes de experiência à nossa análise interessada pelas sombras, contrapontos, e versões não oficiais da imigração em Portugal. Não é apenas a *vida nua* que constitui objeto paradigmático de uma “epistemologia das sombras” na necessária análise da política europeia de imigração, da defesa efetiva dos direitos humanos destes migrantes, ou das

relações históricas e políticas entre os países de origem e de destino destas pessoas. É também a vida desconhecida, estigmatizada, quando não desprezada, dos imigrantes nos chamados países de acolhimento, que desafia uma análise corajosa das zonas de sombra entre “estrangeiros” e “nacionais”.

Os exemplos oferecidos pela nossa pesquisa são muitos. Adaptando-nos ao espaço deste artigo, apresentamos um que nos parece particularmente relevante: a discriminação e xenofobia.

### **Um exemplo**

Foi logo na primeira oficina, realizada em Julho de 2012, com um grupo de estudantes estrangeiros da universidade de Coimbra (primeiros voluntários disponíveis), que surgiram testemunhos de experiências de discriminação e racismo junto de serviços do Estado, contrastantes com o mito da tolerância e de “não racismo” que algum discurso institucional e do senso comum associam “ao modo português de estar no mundo”. Ao longo das demais oficinas e entrevistas com responsáveis de serviços estatais locais de apoio a imigrantes, recolhemos igualmente depoimentos elucidativos desse contraste (que não podemos, no entanto, aqui tratar).

O primeiro grupo era composto por duas estudantes de mestrado, uma chinesa e outra ucraniana, dois estudantes de doutoramento, brasileira e cabo-verdiano, e uma jovem arquiteta argentina vinda do Canadá (para onde seus pais haviam emigrado nos anos 1990). Temos autorização formal de todos para citar os seus nomes e mostrar os seus rostos que ficaram gravados nas muitas horas de filmagem e nas fotos do projeto. No início da oficina, um dos participantes pediu para não ser filmado mas depois, ao perceber a relevância cívica do seu testemunho, aceitou dar publicamente a cara, o nome, e a voz ao seu relato.

Por ocasião da leitura em voz alta do exercício de escrita autobiográfica proposto ao grupo (noutros grupos onde nem todos eram letrados foram produzidas narrativas orais), a partir do mote “Eu vim para Portugal”, Bernardino queixou-se de um tratamento racista por parte dos funcionários do Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF) e o seu relato levou aos comentários das demais participantes que corroboraram

a sua experiência.

Rosana, carioca, comentou:

[...] Bem, a minha experiência é um pouco semelhante com a do Bernardino. Se eu disser, com todo o cuidado, que a componente racismo não existe, eu não vou estar sendo honesta – existe. Até porque é o racismo básico, estou falando do racismo básico.

Interpelada por Sofia, de nacionalidade argentina, Rosana explica o que entende por racismo básico:

[...] Racismo básico... a cor da pele, a aparência. Esse é o racismo básico. Francamente, eu nem sei se é um conceito, se eu estiver a dizer alguma bobagem... mas é o racismo básico, é o que se vê, é o estereótipo, é “não aceito a sua imagem, não aceito a sua origem pela imagem que apresentas”, por exemplo. E tem toda uma carga histórica para isso. E a frase que ele diz “algumas pessoas estão atrasadas no tempo” é porque algumas pessoas estão ideologicamente hierarquizadas e comprometidas e sedimentadas nessas tais relações históricas. Que já vivemos outro tempo e que já temos aí vários programas e discursos para superar essas tais hierarquias.

A este propósito Cristina, de Shangai, acrescenta:

[...] A experiência do Bernardino mostrou claramente que o que está debaixo dessa aparente maçada da burocracia é a xenofobia e o racismo. Não tenho dúvida nenhuma. E eu sei claramente o que é isto porque eu também, eu sou asiática, sou chinesa, e todos os dias eu tenho que lidar com, eu já não digo... desde insultos diretos e indiretos aos olhares... tudo e mais alguma coisa. Os comentários mais comuns – eu vou só citar alguns exemplos - eu não tenho medo de falar sobre isso porque alguém tem que desmascarar esse mito de inexistência do racismo cá em Portugal. As coisas comuns: ah, você não é amarela! Você é morena!

Este tema desdobrou-se ao longo desta roda nas várias experiências conexas de cada participante. Cristina desenvolveu ainda a questão de género e das representações sobre os chineses em Portugal que outras participantes completaram com vivências semelhantes (nos táxis, em cafés, nas relações amorosas e familiares). A palavra discriminação tornou-se, posteriormente, um dos assuntos escolhidos pelo grupo para um segundo exercício de escrita biográfica. Calhou a Veronika, ucraniana, discorrer sobre discriminação, introduzindo uma diferença à luz do seu fenótipo. Veronika é loira, muito branca e de olhos claros.

Nas ramificações sub-temáticas dos depoimentos (género, classe social, nível de formação dos requerentes de autorização de residência e dos administrativos nacionais), pudemos identificar uma questão de escala e de intensidade nas expressões de experiências de discriminação, racismo e xenofobia. Na diferença de cada testemunho é óbvia a relação entre um posicionamento mais ou menos crítico e a

pertença étnica de cada narrador. O caso de Cristina Zhou assim bem o demonstra no seguimento do que acabámos de analisar:

[...] Não sei. Mas eu tenho pena, porque em Portugal há bastante calor humano, eu também sinto muito calor humano, as pessoas são simpáticas, posso falar sem problema nenhum com uma pessoa desconhecida, por exemplo, mas, por outro lado, há tanta xenofobia, tanto racismo... Eu mal consigo compreender este contraste, não consigo. E quando eu estou sozinha, pronto é uma coisa, depois quando estou com o meu namorado é outra coisa, eu sinto muito mais agressão quando eu estou com ele, tanto das mulheres como dos homens, e pronto. E pronto, com a experiência, não é, consegui ter uma capacidade de não olhar, eu olho para a frente, olho para alguma coisa ao fundo e não ligo aos olhares das pessoas e assim estou mais à vontade, e o meu namorado, coitado, ainda não conseguiu olhar assim e pronto vamos ver com o tempo.

Cristina é chinesa e tem um namorado português cuja família não aceita o relacionamento dos dois. No seu depoimento mais longo, Cristina falou do racismo que sente na rua, nos olhares e comentários das pessoas, nos comércios, nos transportes públicos e na universidade. Assim, apesar de mencionar o calor humano que sente em Portugal, é bem clara quanto ao racismo e xenofobia dos portugueses. O seu caso traz ainda um elemento extra a considerar: a exacerbação ou maior evidência do racismo perante os casais interétnicos, como o seu.

Este racismo é manifestado tanto de fora para dentro do casal, na rua, no seio das famílias dos nacionais, como entre o casal. O caso de Rosana inclui as duas situações:

[...] Este tema conduz-me a relatar e a rememorar uma experiência que tive no âmbito das relações pessoais, mas que me fez perceber, de fato, como para algumas pessoas da sociedade portuguesa, o relacionamento entre pessoas de nacionalidade diferente não é bem visto. E como tal posicionamento torna-se determinante para ocasionar discriminações e más atitudes dos homens portugueses em relação às mulheres estrangeiras. Após quinze dias chegada a Portugal, conheci um rapaz português, recém-formado em engenharia civil que tinha nascido em França onde morou até aos 17 anos de idade. (...) Conhecemo-nos na festa da latada dos estudantes de Coimbra, nos apaixonamos um pelo outro numa semana e logo na segunda semana comecei a perceber uma insistência no tratamento a minha pessoa, muito marcado pelo fato de eu ser brasileira, com uma repetição muito frequente da parte dele quando estava diante dos amigos em dizer que eu era brasileira, do Rio de Janeiro, da cidade do carnaval e que só poderia ser moderna. [...] Quando estávamos juntos nunca saíamos para lugares públicos e quando íamos almoçar ou jantar era em restaurantes em lugares mais recatados e eu passei a questionar e ele dizia que não valia a pena estarmos a nos mostrar juntos porque ele não estava comigo todos os dias e também porque ele só iria pensar se nós seríamos mesmo namorados assumidos publicamente quando eu concluísse o meu mestrado e logo se via. Agüentei essa postura com bastante incómodo por dez meses até que tivemos uma conversa clara sobre a nossa situação e ele disse-me que gostava muito de mim, de estar comigo e que eu era a mulher que mais o havia encantado na vida, mas que ele sabia que eu seria algo

proibido para ele e que a família dele não iria aceitar que ele namorasse e se casasse com uma brasileira, porque inclusive os pais dele não permitiram que a irmã dele mais velha se casasse com um namorado que ela tinha em França, e por conta disso eles apressaram o seu retorno de França para Portugal e também porque duas mulheres da sua família tinham sido “deixadas” pelos maridos “por causa de mulheres brasileiras”.

Neste caso estamos perante uma introjeção do estereótipo por parte do namorado português que, apesar de estar apaixonado, não conseguiu enfrentar a rejeição da sua família e meio envolvente. Este facto é tanto mais relevante, quando sabemos que o próprio foi emigrante português em França, país onde apenas recentemente se iniciou um processo de revisitação crítica dos estereótipos associados aos portugueses<sup>8</sup>. Este filho da emigração portuguesa não pode viver o seu amor com Rosana por ela ser estrangeira, brasileira e negra, causas da aversão manifestada pela família, apesar da sua própria experiência de ser família portuguesa em França.

### **Conclusão**

Referindo-se a um projeto de pesquisa colaborativa realizada com imigrantes na cidade de Coimbra, o presente texto enquadra a respetiva investigação-ação na teoria da ecologia de saberes de Boaventura de Sousa Santos em articulação com a pesquisa biográfica emancipatória assente em saberes de experiência. É analisada a coerência teórico-prática entre o formato colaborativo da pesquisa efetuada com recurso a oficinas biográficas ou rodas de histórias de imigração e os pressupostos epistemológicos e teóricos da ecologia de saberes. Assente nos saberes de experiência migratória partilhados nas rodas pelos participantes do projeto em questão, esta pesquisa agiu diretamente na desconstrução de estereótipos e ideias e discursos dominantes sobre a imigração e os imigrantes em Portugal. Desta forma permitiu também o conhecimento “por dentro” dos mecanismos de exclusão social decorrentes da estereotipia, bem como os exercícios na contracorrente podem levar ao interconhecimento e respeito mútuo entre imigrantes de diferentes origens e autóctones.

Porque deu a conhecer as histórias, rostos, vozes e silêncios dos nossos participantes, esta pesquisa fez uma incursão nas sombras da vida social para onde são remetidos na maioria das vezes os imigrantes, desconhecedores com frequência dos

seus próprios direitos e valor.

Ao conhecer e dar a conhecer este saber feito experiências, a nossa investigação agiu no sentido de transformar, não apenas a auto percepção dos nossos colaboradores migrantes, mas também a forma de eles e elas participarem na vida social e cívica portuguesa. Com efeito, mesmo que apenas à escala do nosso projeto de três anos na cidade de Coimbra, pudemos com esta investigação concretizar essa utopia de produzir conhecimento sobre imigração com os imigrantes. Tal foi realizado aplicando um formato colaborativo de investigação que atinge na prática a justiça social e cognitiva almejadas pela teoria da ecologia dos saberes.

---

<sup>1</sup> Vários autores revisitaram a história desta implementação da experiência biográfica na formação de adultos. Ver, nomeadamente, Jorge Larossa, 1995; Elizeu Clementino de Souza, 2006; Marie-Christine Josso, 2010.

<sup>2</sup> Não nos referiremos aqui à história oral que também desenvolve trabalho com histórias de vida e narrativas biográficas.

<sup>3</sup> Atelier Biographique, Universidade de Paris 8, Junho de 2004.

<sup>4</sup> Curso Biografar: oficina de trabalho biográfico, CES, Julho de 2010, a convite da então coordenadora do Núcleo de Estudos Culturais, Adriana Bebian, juntamente com Clara Keating.

<sup>5</sup> A autora foi também convidada em 2012 e 2013 pelos colegas Pedro Pereira Leite e Lorena Sancho Querol para dirigir três oficinas nos cursos de formação "LEGITIMAR MEMÓRIAS LOCAIS: Entre Cartografias e Utopias", Museu do Trajo de São Brás de Alportel, CCArq-CES (Núcleo de Estudos sobre Cidades, Cultura e Arquitetura), em parceria com o MINOM Portugal (Movimento Internacional para uma Nova Museologia); e Lorena Sancho Querol em "LEGITIMAR MEMÓRIAS LOCAIS: cartografias hum(urb)anas na Madragoa", 1.ª e 2.ª edição de 2013, Museu das Comunicações e Bairro da Madragoa, CCArq-CES em parceria com o MINOM Portugal e com o Museu das Comunicações (Fundação Portuguesa das Comunicações).

<sup>6</sup> Esta questão já foi objeto de muitas reflexões por parte de antropólogos. Ver, nomeadamente, Peter Metcalf (2002), na obra "They lie, we lie: getting on with anthropology". E remete ainda para uma outra questão relacionada com o exercício de restituição do trabalho efetuado no terreno. A este propósito, ver o livro organizado por Caroline Brettell (1993), "When they read what we write: the politics of ethnography".

<sup>7</sup> Importámos o termo "ressonância" da psicopedagogia preletiva, proposta por Danis Bois (2006). No entanto, estendemo-lo ao trabalho com narrativas de vida sem mediação corporal na relação entre narrador e narratário. No primeiro caso, a relação é terapêutica e a ressonância traduz-se na verbalização da experiência imediata após tratamento corporal, no segundo, cada participante verbaliza a partir do depoimento do outro. Trata-se de um comentário à experiência do outro a partir da ressonância sensível que a escuta ofereceu.

<sup>8</sup> A comédia fílmica de Ruben Alves "A Gaiola Dourada" contribuiu para tal. Apesar de se basear nos estereótipos e clichés dominantes sobre a comunidade portuguesa em França, o filme desconstrói essas imagens pela comédia e ao longo da trama. Na história, afinal, a filha dorme com o namorado antes do casamento, a recompensa monetária do trabalho é apreciada, o sobrinho não gosta de futebol, o casal torna-se empresário e autónomo, a comadre francesa ajuda a mãe portuguesa a dar um salto emancipatório em relação à sua posição de subalterna na *loge* do prédio em Paris). Um conhecimento atualizado da segunda e terceira geração de portugueses em França demonstra também como estes ascenderam socialmente atingindo, nalguns casos, posições de relevo no mundo artístico, académico, político e empresarial francês.

## Referências

- Bertaux, D. (1976). *Histoires de vie ou récits de pratiques? Méthodologie de l'approche biographique en sociologie*. Paris: Cordes.
- Bertaux, D. (2010). *Narrativas de vida. A pesquisa e seus métodos*. Tradução brasileira. São Paulo: Paulus, EDUFRRN.
- Bertaux, D. (Ed.) (1981). *Biography and Society: the life history approach in the social sciences*. Londres: Sage.
- Bois, D., & Rugira, J.-M. (2006). Relação com o corpo e narrativa de vida. In Elizeu Clementino de Souza (Org.), *Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino* (pp. 31-46). Porto Alegre/Salvador: EDIPUCRS e EDUNEB.
- Bonilla, M. H. S., & Pretto, N. De L. (Orgs.) (2011). *Inclusão Digital: polêmica contemporânea*. Salvador: EDUFBA.
- Bourdieu, P. (1986). L'illusion biographique. *Actes de la Recherche en sciences sociales*, 62/63, 69-72.
- Bourdieu, P. (1993). *La misère du monde*. Paris: Seuil.
- Brettell, C. (1993). *When they read what we write: the politics of ethnography*. Westport, Connecticut and London: Bergin & Garvey.
- Catani, M., & Mazé, S. (1982). *Tante Suzanne, une histoire de vie sociale*. Paris: Méridiens.
- Chevalier, J. M., & Buckles, D. J. (2013). *Participatory Action Research, Theory and Methods for Engaged Inquiry*. London and New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Conde, I. (1993). Problemas e virtudes na defesa da biografia. *Sociologia Problemas e Práticas*, 13, 39-57.
- Delory-Momberger, C. (2003). *Biographie et Éducation. Figures de l'individu-projet*. Paris: Anthropos.
- Delory-Momberger, C. (2004). *Les Histoires de Vie: de l'invention de soi au projet de formation* (2<sup>e</sup> éd.) Paris: Anthropos.
- Delory-Momberger, C. (2006). Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. *Educ. Pesqui.* [tradução brasileira online]. Vol. 32, 2, 359-371.
- Delory-Momberger, C. (2009). *La Condition Biographique : essai sur le récit de soi dans la modernité avancée*. Paris: Téraèdre.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Illinois: Kappa Delta Pi (Traduzido para o português por Anísio Teixeira sob o título de "Experiência e Educação", Companhia Editora Nacional, 1971).
- Dominicé, P. (1982). La biographie éducative, instrument de Recherche pour l'éducation des adultes. *Education et Recherche*, 4, Berne Jahrang, 261-272.
- Dominicé, P. (1984). La biographie éducative : un itinéraire de recherche. *Education*

*Permanente*. Paris, 72/73.

- Dominicé, P. (1990). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris: PUF.
- Ferrarotti, F. (1981). On the autonomy of the biographical method. In D. Bertaux (Dir.) *Biography and society: the life history approach in the social sciences*. London/Beverly Hills: Sage Publications.
- Ferrarotti, F. (2005). *On the science of uncertainty. The biographical method in social research*. Oxford/New York: Lexington Books.
- Ferrarotti, F. (2013). Entretien avec Christine Delory-Momberger «Partager les savoirs, socialiser les pouvoirs». *Le Sujet dans la Cité*, 4.
- Finger, M. (1989). The biographical method in adult education research. *Studies in continuing education*, Vol. 11, 1, 33-42.
- Foucault, M. (1976). «Il faut défendre la société». *La volonté de savoir*. Paris: Gallimard.
- Foucault, M. (1978-79). «Sécurité, territoire et population» e «Nascimento de la biopolítica». *Cours au Collège de France*, Paris.
- Gaulejac, V. De (1992). *La névrose de classe. Trajectoire sociale et conflits d'identité*. Paris: Hommes et Groupes.
- Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, Vol. 14, 3, 575-599.
- Josso, M.-C. (1986). Une expérience formatrice: l'approche biographique des processus de formation de connaissance et d'apprentissage. *Cahiers des sciences de l'éducation*. Genève, Université de Genève, 44.
- Josso, M.-C. (1991). *Cheminer vers soi*. Genève: L'Age d'Homme.
- Josso, M.-C. (2002). *Experiências de Vida e Formação*. Lisboa: EDUCA.
- Josso, M.-C. (2010). *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Paulus/EDUFRRN.
- Larossa, J., Pérez De Lara Ferne, N., Arnaus, R., Ferner, V., Connelly, F. M., Clandinin, J., & Greene, M. (1995). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.
- Lechner, E. (2009a). Migração, pesquisa biográfica e emancipação social: contributos para a análise dos impactos da pesquisa biográfica junto de migrantes. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 85, 43-64.
- Lechner, E. (2009b). Diálogos de vida: a abordagem biográfica no estudo da migração. in Elsa Lechner (Org.) (2009), *Histórias de vida: olhares interdisciplinares* (pp. 91-104). Porto: Afrontamento.
- Lechner, E. (2012). Oficinas de trabalho biográfico: pesquisa, pedagogia e ecologia de saberes. *Revista Educação e Realidade*, 37(1), 71-85.
- Lejeune, P. (1996) [1975]. *Le pacte autobiographique. Nouvelle édition augmentée*. Paris: Seuil.

- Metcalf, P. (2002). *They lie, we lie: getting on with anthropology*. London and New York: Routledge.
- Nóvoa, A., & Finger, M. (Org.) (1988). *O método autobiográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da saúde DRHS.
- O'Neill, B. (2009). Histórias de vida em antropologia: estilos e visões, do etnográfico ao hipermoderno. in Elsa Lechner (Org.), *Histórias de vida: olhares interdisciplinares* (pp. 109-122). Porto: Afrontamento.
- Pineau, G. (1983). *Produire sa vie: autoformation et autobiographie*. Montréal, Paris: Edilig (en coll. avec Marie-Michèle).
- Pineau, G. (2006). As histórias de vida como artes formadoras da existência. in Elizeu Souza & Maria Helena Abrahão (Orgs.). *Tempos, Narrativas e Ficções: A Invenção de Si*. Porto Alegre: Edipucrs.
- Pineau, G. (Coord.) (1989). *Histoires de vie* (avec Guy Jobert – t.1 e t.2). Paris: L'Harmattan.
- Ricoeur, P. (1983). *Temps et récit. Tome I: L'intrigue et le récit historique*. Paris: Le Seuil.
- Santos, B. S. (1995). *Toward a New Common Sense: Law, Science and Politics in the Paradigmatic Transition*. New York: Routledge.
- Santos, B. S. (2002). Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 63, 237-280.
- Santos, B. S. (2007). Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 78, Outubro, 03-46.
- Santos, B. S., & Meneses, M. P. (Orgs.) (2009). *Epistemologias do sul*. Coimbra: Almedina.
- Souza, E. C. (2006). *O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores*. São Paulo: Lamparina.
- Thomas, W., & Znaniecki, F. (1984 [1918-1920]). *The Polish Peasant in Europe and America*. Urbana: University of Illinois Press (edited & abridged by Eli Zaretsky).

## Pesquisa-Ação: Possibilidades no Contexto Educativo<sup>1</sup>

Ariadna Pereira Siqueira Effgen  
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil  
[siqueiraariadna@yahoo.com.br](mailto:siqueiraariadna@yahoo.com.br)

### Resumo

Este texto objetiva evidenciar as potencialidades da pesquisa-ação, pela via da colaboração na construção de práticas pedagógicas em um contexto de escola regular que garanta a aprendizagem de alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento matriculados no ciclo de alfabetização de uma escola da rede estadual do Espírito Santo, Brasil. Diante disso, pela via da pesquisa-ação colaborativo-crítica ações têm sido pensadas, elaboradas, planejadas e efetivadas para que a escolarização de alunos com deficiência possa ser garantida. Para tanto, as práticas pedagógicas têm ganhado centralidade ao pensarmos os processos de mediação do conhecimento aos alunos público-alvo também da Educação Especial. A pesquisa-ação possibilita um movimento junto com a escola e com os profissionais que lá estão de modo a criar novas/outras lógicas de ensino como forma de garantia e efetivação dos movimentos inclusivos nas escolas regulares.

**Palavras-chave:** pesquisa-ação, inclusão escolar, práticas pedagógicas

### Abstract

This paper aims at showing the power of action research through collaboration in the construction of pedagogical practice in the regular school setting in order to ensure learning for students with intellectual disabilities and global developmental disorders enrolled in the literacy cycle of a state network school in Espírito Santo, Brazil. In face of this, through collaborative critical action research, actions have been thought, planned and put into practice so as education of students with disabilities can be granted. For this purpose, pedagogical practice has taken a central role if we think of processes of mediation of knowledge to target-students of special education as well. Action research allows moving along the school and the professionals in order to create new/other teaching logic as a means to ensure and perform inclusive movements in regular schools.

**Keywords:** Action research, school inclusion, pedagogical practice.

## Introdução

Os processos de escolarização dos alunos considerados público-alvo da Educação Especial<sup>2</sup> têm desafiado a escola regular<sup>3</sup> na busca de alternativas pedagógicas que possam potencializar a aprendizagem de todos os alunos. Diante disso, nossas discussões se presentificam na busca por pensar os processos de aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Para tanto, a perspectiva de trabalho colaborativo é a aposta da construção de, junto com a escola regular, criar/constituir espaços-tempos de aprendizagem e, por essa via, garantir o direito à educação de todos os alunos.

Pensar essa questão nos remete a optar pela pesquisa-ação como referencial teórico-metodológico, pois essa forma de pesquisa nos possibilita provocar “mudanças” nos contextos educativos, criando espaço-tempo que potencialize a construção e o fortalecimento de uma escola inclusiva. Compreendemos que o sistema escolar precisa ser capaz de receber “toda e qualquer clientela, independentemente de características físicas, cognitivas, comportamentais e psicossociais” (Vieira, 2011, p. 13) e, para além disso, é necessário criar condições de garantia de aprendizagem de todos que adentram o *locus* escolar. Contudo, isso não tem sido uma tarefa fácil. Na verdade, torna-se necessário olhar para uma estrutura que é eminentemente organizada e pensada a partir da perspectiva homogênea, ou seja,

abrir as portas das escolas para educandos que trazem trajetórias históricas e sociais marcadas pela diferença significativa e garantir a permanência desses sujeitos nesses contextos educacionais têm se configurado um grande desafio para instituições de educação básica. Essas instituições, pautadas em uma perspectiva de aluno-padrão, encontram dificuldade em atuar em contextos heterogêneos, principalmente, quando constituídos por sujeitos que aprendem em ritmos diferenciados ou que não falam, não enxergam ou não ouvem (Jesus & Vieira, 2011, p. 141).

Para além de repensar sua estrutura física, atualmente a escola tem demandado um olhar também para a formação continuada dos professores, a forma de realizar o currículo, os objetivos da avaliação, a sua ação pedagógica, a mediação e, a partir disso, ela tem-se colocado mais disponível a estabelecer parcerias com as universidades na busca por apoios e colaboração para repensarem juntos os desafios enfrentados pelo contexto educativo na atualidade. O diálogo entre essas instituições tem contribuído

para que a universidade repense a própria formação inicial dos professores, pois a escola necessita de um professor engajado nas lutas sociais e políticas, mas que também saiba mediar o conhecimento acumulado pela humanidade de modo a que o aluno tenha condições de, pela via desse saber, manter seu vínculo social.

As condições em que a escola tem recebido os alunos também requer do Poder Público/Estado ações e repostas diretas que possam atender às necessidades específicas dos alunos, numa tentativa de garantir a equidade de oportunidades, pois Cury (2014, p. 6) nos relembra que

a deficiência não é uma limitação individual. Ela é a expressão de uma sociedade que não conseguiu assegurar serviços apropriados. Neste sentido, as pessoas com necessidades particulares não podem ser tidas como deficientes por causa de suas lesões, mas por conta das carências e dos erros pelos quais elas sofrem e cujas raízes se encontram nas estruturas econômicas, sociais e culturais das sociedades capitalistas.

Todo esse movimento vem exigindo do Poder Público políticas inclusivas e criação de leis que possam ajudar a efetivar a garantia do direito à educação. São esses movimentos que nos levam a concordar com Jesus (2006a, p. 206), ao defender a ideia de que,

se quisermos uma escola inclusiva, precisamos pensar com o outro, precisamos de um constante e longo processo de reflexão-ação-crítica dos profissionais que fazem o ato educativo acontecer. Se quisermos mudanças significativas nas práticas convencionais de ensino, precisamos pensar na formação continuada dos educadores.

Pensar a partir da realidade e da demanda do outro fez com que nosso grupo de pesquisa “Educação especial: formação de profissionais, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar”, vinculado ao “Programa de Pós-Graduação em Educação” (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), buscasse realizar pesquisas<sup>4</sup> que adotam os pressupostos metodológicos da pesquisa-ação, permitindo ao pesquisador uma “nova” inscrição, ou seja, “uma nova postura diante do conhecimento e um novo lugar de/para os que estão na prática” (Jesus, 2008, p. 139). Ao optarmos por esse aporte metodológico, concluímos que quem trabalha com pesquisa-ação “não é nem um agente de uma instituição, nem um ator de uma organização, nem indivíduo sem atribuição social; ao contrário, ele aceita eventualmente esses diferentes papéis em certos momentos de sua ação e de sua reflexão” (Barbier, 2004, p. 19).

A grande potencialidade da pesquisa-ação está em ajudar a legitimar o conhecimento produzido na escola que, por muito tempo, tem sido marginalizado, diminuído e, por vezes, nem tem sido reconhecido como “conhecimento”. Nesse contexto, vemos a escola muito distante da academia a ponto de nos perguntar: “Essa pesquisa tem como objetivo ver ou fazer?”, ou seja, é uma pesquisa que vem mais uma vez denunciar ou dialogar com a escola e com o que estamos produzindo nela?

Nessa direção percebemos avanços e mudanças na forma de conceber a pesquisa, seu papel social, sua influência e os resultados produzidos (Almeida, 2004, 2010; Gonçalves, 2008; Pantaleão, 2009; Vieira, 2008, 2012; Effgen, 2011; Jesus & Almeida, 2012). Temos buscado pensar, como grupo, um pressuposto teórico-metodológico que perpassa todas as pesquisas produzidas pelo grupo e boa parte das pesquisas feitas por mestrandos, doutorandos e estudos de pós-doutorado, tomando a pesquisa-ação colaborativo-crítica<sup>5</sup> como eixo central, como meio de produção do conhecimento junto com os atores envolvidos durante a pesquisa.

Nessa perspectiva, palavras como aposta, colaboração e processos, são recorrentes, quando pensamos esse pressuposto metodológico, pois compreendemos que existe uma processualidade e um estado de mudança que se coloca em ação, porque

um estado de não-mudança não faz parte da natureza do ser vivo. Toda a problemática científica que não a leve em consideração não pode estudar a criatura viva em toda sua complexidade. A mudança, quer dizer o vivente, implica a existência de conflitos abertos entre as instâncias internas e externas no âmago dos indivíduos e dos grupos. Mudar é aquilo por meio do qual o reprimido sai de seu ciclo de repetições. (Barbier, 2004, p. 48)

Essas mudanças podem ou não ser capturadas, mas estão ali presentes: no sujeito, num momento, em um ou outro tempo e lugar, numa outra situação. Um *insight*, e a coisa acontece. São coisas que não mensuramos, e não é porque não mensuramos que as coisas não acontecem (Ferraço, 2005). Isso ocorre constantemente em nossa relação com outro, é o que acontece no “entre-lugar”.

### **Aspectos históricos da pesquisa-ação**

A pesquisa-ação representa uma parte fundante da construção do nosso estudo,

dadas as características dessa metodologia que foi cunhada na década de 1940, nos Estados Unidos. Tal perspectiva de pesquisa toma por base a proposta de Kurt Lewin, alemão naturalizado americano, que buscou articular pesquisa, transformação social e formação de indivíduos como crítica ao modelo positivista muito presente nas pesquisas, numa realidade social de pós-guerra, que apresentava muitas demandas, para as quais o positivismo tinha praticamente esgotado suas possibilidades de contribuição em dar respostas. Inicialmente, sua difusão maior ocorre entre os psicossociólogos, estando muito ligada ao processo organizacional de empresas. Mas, com o passar do tempo, a abordagem experimental que lhe era característica foi se fragmentando de modo que os pressupostos epistemológicos iniciais de Lewin sofreram mudanças, possibilitando o surgimento de “diferentes tipos” de pesquisa-ação daquela pensada por ele (Jesus, Almeida & Sobrinho, 2005, 2008; Franco, 2005a,b; Pimenta, 2005; Monceau, 2005). Assim, a pesquisa-ação

surge no contexto de críticas à presença do modelo positivista na pesquisa. Focaliza a revolução epistemológica e a eficácia política e social. Diferentes correntes foram se constituindo ao longo do tempo [...]. Trata-se de uma concepção de pesquisa com perspectiva epistemológica, metodológica e política. (Jesus, Almeida & Sobrinho, 2005, p. 7)

A pesquisa-ação passa a ser difundida em algumas partes do mundo e a cada dia foi conquistando novos adeptos. Na Europa, por exemplo, ela ganha destaque a partir da década de 1970, quando é muito utilizada em França para pensar as questões socioclínicas e institucionais (Monceau, 2005; Jesus, 2007). Aos poucos vai ganhando força na área educacional para se pensar a formação continuada dos professores naquele país. Diferentemente, no Canadá, a pesquisa-ação é muito forte na formação inicial dos professores, mostrando, assim, as nuances e os contornos que ela ganha em cada realidade social, como meio de provocar a mudança em contexto, pois “a pesquisa-ação mostra-se principalmente como um meio de formação e de mudança participativa” (Monceau, 2005, p. 475).

Outros dois países com uma contribuição significativa para pensar a pesquisa-ação são a Inglaterra e a Austrália. Na Inglaterra, com autores como Elliot e Adelman e, na Austrália, com Carr e Kemmis. Esses pesquisadores incorporaram os pressupostos da perspectiva dialética da realidade social, ocasionando, assim, uma mudança estrutural

na pesquisa-ação, dando-lhe um caráter emancipatório. Seus estudos já são bem mais direcionados para a escola. Assim, a “pesquisa-ação emancipatória, em última instância, busca mudanças em termos de justiça social e opera numa escala mais ampla” (Jesus, 2007, p. 150).

### **A artesanaria do estudo a partir da pesquisa-ação**

Temo-nos desafiado a partir do entendimento de que a educação é direito de todos, a pensar/pesquisar formas de colaboração na escola regular, na intenção de que esta se constitua inclusiva. Nessa perspectiva, nosso estudo buscou analisar os processos de apropriação do conhecimento por parte dos alunos com “deficiência intelectual”<sup>6</sup> e transtornos globais do desenvolvimento em processo de inclusão escolar, matriculados no ensino fundamental<sup>7</sup>. Para tanto, elaboramos nossa questão de investigação no intuito de pensar: *quais são as intervenções pedagógicas que podem ser planejadas/desenvolvidas numa perspectiva colaborativa, tendo em vista fortalecer a apropriação do conhecimento, considerando os processos de alfabetização de alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento, matriculados no ciclo de alfabetização de uma escola da rede estadual do Espírito Santo?*

Nessa direção, nosso estudo evoca um olhar para a realidade concreta da escola, enxergando as possibilidades existentes, de modo a criar, juntamente com os envolvidos, uma rede de colaboração que pudesse significar a construção de alternativas educacionais curriculares em ação nas práticas pedagógicas, para garantia da aprendizagem, nesse caso específico, pela via dos processos de alfabetização.

Realizamos a pesquisa em uma escola pública municipal por 20 meses (2014-2015). Utilizamos, como instrumentos para coleta e registro dos dados, o diário de campo, filmagens, gravação de áudio, questionários e documentos fornecidos pela escola. Além disso, participamos de momentos de observação e planejamento. Isso nos possibilitou momentos de ação e reflexão, momentos cíclicos, pois se retroalimentam.

Os primeiros meses na escola foram de observações, em busca de captar as demandas da instituição, de estabelecer vínculos afetivos e de confiança. De forma lenta e concomitante, começamos a dialogar com a escola sobre as demandas percebidas e

ouvir os profissionais nos seus desejos e anseios. Nesses espaços, algumas problematizações começam a ser tecidas.

No que se refere às práticas pedagógicas desenvolvidas para o aluno com deficiência, organizamo-nos da seguinte forma:

*Primeiro momento (observação).* Buscamos conhecer a professora, apresentar a intenção da pesquisa, estabelecer o primeiro contato com o objetivo de termos sua autorização para observar, por um determinado período, suas aulas. Esses momentos foram preciosos para percebermos as relações existentes entre os alunos, entre alunos e professores, entre alunos com deficiência e os demais, um momento que nos permitiu conhecer os envolvidos e nos dar a conhecer aos outros.

*Segundo momento.* Partimos para uma análise cuidadosa, junto aos professores da sala observada, sobre as potencialidades de suas práticas e a busca por alternativas que potencializassem ainda mais o ato educativo. Desse modo, sugestões são ofertadas, sugeridas e pensadas.

*Terceiro momento.* A partir da demanda observada, buscamos, juntamente com a professora, planejar a prática pedagógica, considerando a diversidade de alunos existentes na sala de aula, numa tentativa de romper com práticas homogeneizadoras e garantir que todos os alunos tivessem acesso ao conhecimento. Ao planejarmos juntos, íamos construindo um trabalho colaborativo, buscando ofertar à professora da sala de aula regular o apoio que muitas vezes ela necessitava. A aula anteriormente planejada era vivida com contradições que são inerentes ao processo de ser professor. Após esse instante, sentávamos e procurávamos analisar o processo, identificando as tensões e as possibilidades (reflexão) e, então, voltávamos a planejar, ensinar (agir).

A pesquisa-ação nos permitia e auxiliava no processo da construção de um ato educativo inclusivo. Esse era um dos aspetos relevantes para a construção da escola inclusiva. Parece redundante evocar dessa instituição o ato “ensinar” quando a própria razão de sua existência é essa, mas, paradigmaticamente, foi permitida a essa escola a possibilidade de assumir uma postura de que aprender talvez não seja para todos, e nossa aposta vai justamente na contramão dessa ideia. Cremos, assim como Meirieu (2002), na educabilidade de todos. Essa aposta tem-nos movido e nos contagiado a

envolver o maior número possível de professores para que também apostem e busquem meios de concretizá-la. Não compreendemos o professor como o único responsável pela inclusão escolar, mas o consideramos importante ao processo.

A pesquisa-ação não é vista por nós como um “remédio” para a educação, mas ela nos oferece possibilidades para pensarmos o contexto educativo de forma alternativa. Esse tem sido o grande ganho para a área da educação especial. Ensinar num contexto de diversidade exige-nos uma pedagogia diferenciada e a pesquisa-ação é esse “terreno fértil” de criação de outras rotas, diferente das existentes.

### **As implicações da pesquisa-ação no espaço da sala de aula**

Os processos vividos pela professora da sala de aula, pelo grupo gestor e pela professora especialista vão possibilitando ao grupo o reconhecimento do processo de implicação de todos os envolvidos (Barbier, 2004), mas revelaram também a implicação do pesquisador tanto com a temática a ser estudada, quanto com os caminhos metodológicos escolhidos de forma que o envolvimento foi do tamanho daquilo que nos propõe Meirieu (2002), quando afirma que, para fazer parte da solução, é preciso aceitar ser parte integrante do problema que a realidade social e educacional sinaliza. Para Barbier (2004, p. 14), o pesquisador implicado

percebe como está *implicado* pela estrutura social na qual ele está inserido e pelo jogo de desejos e de interesses de outros. Ele também *implica* os outros por meio do seu olhar e de sua ação singular no mundo. Ele compreende, então, que as ciências humanas são, essencialmente, ciências de interações entre sujeito e objeto de pesquisa. O pesquisador entende que sua própria vida social e afetiva está presente na sua pesquisa sociológica e que o imprevisto está no coração de sua prática.

Dessa forma, consideramos que o rigor da pesquisa-ação, em sua dimensão ética, impõe uma implicação com o conhecimento e com o outro. A pesquisa-ação exige do pesquisador uma posição epistemológica e crítica. Escolher a pesquisa-ação é acatar as incertezas e, diante delas, fazer escolhas e apostas. É se colocar como mediador e paciente para escutar. E assumir “riscos pessoais porque a pesquisa-ação [...] leva inevitavelmente o pesquisador para regiões de si mesmo que ele, sem dúvida, não tinha vontade de explorar” (Barbier, 2004, p. 33).

Essa perspectiva de pensar a pesquisa-ação como um estado de mudança e, ao

mesmo tempo, como uma possibilidade de formação para os envolvidos nos vem ajudando a constituir novos meios para que a escolarização de todos se fundamente no aprender. Ao tomarmos os processos de apropriação da leitura e da linguagem escrita, sentimo-nos provocada a trabalhar numa perspectiva que reconhece os desafios de educar na diversidade.

Nesse sentido, a ação do grupo torna-se num potente espaço para pensarmos as demandas de aprendizagem dos alunos, bem como as estratégias. A essa constituição grupal, preocupada e engajada em construir novas alternativas para a realidade apresentada, denomina-se “pesquisador-coletivo”. Barbier (2004, pp. 104-105) argumenta que o pesquisador-coletivo é

um grupo-sujeito de pesquisa constituído por pesquisadores profissionais (provenientes de organismos de pesquisa ou de universidades) e por membros, que gozam de todos os privilégios (mas particularmente implicados), da população vinculada à investigação participativa [...]. O pesquisador coletivo representa uma entidade que não poderia ser reduzida à soma de seus membros [...]. É no âmbito do pesquisador coletivo que são delineadas as estratégias de intervenção.

Desse modo, nossa intencionalidade foi a constituição desse grupo em um movimento mais amplo no contexto da escola, que pudesse, pela via da pesquisa-ação colaborativo-crítica, colocar os sujeitos envolvidos no estudo como membros de um “pesquisador-coletivo”, capaz de transformar o espaço investigado em *locus* de produção de conhecimentos, pois

facilitadores externos [ao entrarem] em relação colaborativa com os práticos [...] [os] ajudam a articular suas próprias preocupações, a planejar as ações estratégicas para mudanças, a detectar os problemas e os efeitos das mudanças, bem como a refletir sobre sua validade e consequências. (Jesus, Almeida & Sobrinho 2005, p. 4).

A própria constituição do pesquisador-coletivo emanava a ideia de colaboração. Assim sendo, entendíamos uma construção mútua, mas que também tivesse uma característica em que o pesquisador/agente externo ou pedagogo podia assumir o “fazer por” (Almeida, 2004; Effgen, 2011) como forma de mostrar os possíveis num ambiente complexo e, ao pouco e pouco, no próprio movimento da pesquisa-ação, o contágio ia ocorrendo e possibilitando disparar movimentos na escola.

As ações colaborativas podem desencadear ideias de implicação nos docentes que têm, em sua sala de aula, alunos que demandam ações pedagógicas diferenciadas. Givigi (2007, p. 213), a partir do seu estudo, argumenta que,

inegavelmente, havia rupturas, que iam infiltrando pequenas mudanças. As mudanças eram conseqüências do caráter interativo do grupo de discussão, eram as idéias em movimento, no movimento da palavra, no movimento do discurso. Esse movimento é o que garante a instabilidade dos significados, a possibilidade de mudanças de sentidos.

Nesse sentido, a ação colaborativa, numa perspectiva grupal, junto aos professores dos alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento, possibilitava-nos pensar as ações pedagógicas necessárias para que esses alunos pudessem se apropriar da leitura e da linguagem escrita. No caso dos processos de apropriação da leitura e da linguagem escrita, essa metodologia investigativa possibilitou ao pesquisador-coletivo se envolver em espaços-tempos de reflexão-ação a partir da complexidade do real, produzindo novos sentidos, mudanças nas ações cotidianas, tomando a incerteza, o não saber, a contradição e o imprevisível como partes do processo de mudança.

Assim, íamos planejando as práticas pedagógicas, para que pudéssemos, pela via da ação pedagógica, garantir o acesso ao conhecimento de todos alunos, ou seja, acesso ao currículo escolar. Estavam envolvidas diretamente nesse processo a professora da sala de aula regular, a professora especialista, a pedagoga e a pesquisadora. A partir desse pesquisador-coletivo, íamos agindo, refletindo e agindo novamente, vivenciando o que Barbier (2004) denomina de espirais reflexivas, ação-reflexão-ação. Dentro desse processo, vivíamos nossa formação continuada, que era também o espaço-tempo de discutirmos e aprofundarmos nossas demandas pedagógicas ao ensinar o aluno.

Um exemplo prático aconteceu quando a professora planejou uma aula sobre fontes históricas, com a intenção de trabalhar as diferentes fontes de modo que os alunos pudessem compreender que há diferentes fontes e, obviamente, saber fazer uso delas. A professora explanou a temática, usou imagens, fez uma mediação bem interessante, mas os alunos, de modo geral, não davam conta de acompanhar. Estávamos vivendo nosso momento pedagógico, como nos afirma Meirieu (2002, p. 57), um instante

em que o professor, sem renegar seu projeto de transmitir, descobre que o aluno, diante dele, escapa ao seu poder, não compreende, sem dúvida sofre um pouco com essa humilhação que representa para ele o fato de não compreender, de ser excluído, ainda que temporariamente, da 'coletividade de aprendizes'.

Diante dessa constatação, percebemos que precisávamos rever nosso

planejamento, encontrar um caminho alternativo para ensinar aquele conteúdo. Tínhamos que “resistir à resistência do outro”, pois até podemos abrir mão temporariamente do aluno à nossa frente, mas temos que retomar a rota e ser capaz de ensinar nossos alunos. Essa é a nossa função como professores (Meirieu, 2002). Assim nos propusemos conversar sobre a aula, analisar/refletir sobre o ocorrido e ali, após detectarmos as tensões, reorganizar a prática pedagógica, ou seja, planejar. Deste modo, fomos estudar mais o tema, pois é de suma importância sabermos o que vamos ensinar, como mediar esse conhecimento para que o aluno, diante dele, compreenda. Pudemos, então, vivenciar processos reflexivos e retomar o caminho, ou seja, o processo de ação-reflexão-ação.

Na aula seguinte de História fizemos uma exposição sobre objetos antigos. Cada aluno trouxe de sua casa um objeto que fizesse parte de sua história e ali, a partir de cada objeto exposto, pudemos conversar/dialogar sobre as diferentes tendências culturais, como a moda, a evolução tecnológica, e construímos com eles o conceito de fontes históricas e sua função. Essa dinâmica permitiu-nos perceber a apropriação do assunto por todos os alunos e, ao mesmo tempo, criou condições para que os alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento tivessem acesso ao mesmo currículo que todos os colegas estavam vivenciando, ou seja, as estratégias pedagógicas minimizaram as “deficiências”.

Dessa forma, criamos, com os profissionais da escola, possibilidades de aprendizagem para que alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento beneficiassem dos conhecimentos trabalhados na escola pela via do currículo. Para tanto, assumimos os educadores como pesquisadores capazes de gerar conhecimento sobre o trabalho docente no contexto da diferença. A lógica do pesquisador-coletivo ganhou força em nossa pesquisa, pois entendemos que é a partir dele que novos conhecimentos podem ser produzidos e as possibilidades de transformação emergiram, uma vez que o caráter formativo da pesquisa-ação possibilitou a articulação de novas estratégias de superação para possíveis problemas que surgiram no contexto pesquisado.

A pesquisa-ação se apresentou como uma possibilidade de articular ações

colaborativas entre os sujeitos que na escola estão engajados em promover a aprendizagem daqueles que ali adentram. Nessa perspectiva, a formação em contexto pode configurar-se numa via potente, num sentido amplo de entender as questões que envolvem esses alunos, tomando as ações pedagógicas como centrais para serem pensadas a apropriação da leitura e da linguagem escrita desses alunos.

[A] colaboração em pesquisa-ação tem sido elemento desencadeador de formação e mudança participativa. A colaboração e a crítica que fundamentam o processo de pesquisa-ação colaborativo-crítica se sustenta em um projeto de modificação das relações hierárquicas nos contextos de formação, assumindo os profissionais da educação como intelectuais autônomos em seus saberes e capazes de reinventar suas práticas a partir da pesquisa, entendendo-a, assim, como processos de mudança e de elaboração de novas práticas coletivas. (Jesus, Vieira & Effgen, 2014, p. 778)

Concordamos com Jesus (2008, p. 143), quando afirma que se faz necessário trabalhar com os profissionais da educação “de maneira que eles, sendo capazes de compreender e refletir sobre suas práticas, sejam também capazes de transformar lógicas de ensino, tanto no âmbito das unidades escolares, quanto no âmbito da elaboração de políticas educacionais”.

A pesquisa-ação possibilitou à escola se configurar como um lugar de aprendizado pelo trabalho, no qual se estuda, pesquisa, discute e se reflete sobre os alcances e limites das ações, contemplando e compreendendo os movimentos que constituem essas ações.

Diante do trabalho com alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento, foi preciso reconhecer cada sujeito como ser complexo, partindo do pressuposto de que ele se constitui nas inter-relações e nas condições concretas da sua realidade, que não é única, mas perpassada pelas múltiplas experiências dos lugares que eles ocupam. Assim, a escuta sensível possibilita a atribuição de sentidos que se reflete na implicação dos envolvidos, pois “implicar-me consiste sempre em reconhecer simultaneamente que eu implico o outro e sou implicado pelo outro na situação interativa” (Barbier, 2004, p. 101).

Como pesquisadora, sentia-nos instigada a participar dessa rede colaborativa, num processo de problematização do trabalho educativo, no sentido de potencializar e criar, junto com os professores, novas/outras ações pedagógicas que garantissem a

apropriação da leitura e da linguagem escrita.

### Considerações finais

Percebemos que a escola tem-se apresentado como um ambiente complexo, no sentido de pensar possibilidades para a inclusão escolar. Buscamos, também, pensar esse cotidiano como um espaço-tempo de reflexão, de formação e de produção de saberes. O mergulho na realidade exigiu aprofundamento no cotidiano. “Pela via da pesquisa-ação buscamos criar condições para construir/implementar conhecimento sobre alternativas educacionais que possam ser facilitadoras dos processos de inclusão escolar de alunos com necessidades educativas especiais” (Jesus, 2006b, p. 100).

Assim, ao falarmos sobre inclusão escolar e a construção/constituição da escola inclusiva, percebemos como a pesquisa-ação é útil para nos ajudar a construir um contexto educativo de aprendizagem para todos, pois toma a diferença como o princípio de pensar o ato educativo e nos fornece as ferramentas necessárias ao desenvolvimento do processo, uma vez que nos permite engajar em diferentes frentes de trabalho. A colaboração, a formação, a implicação, a reflexão, o planejamento num processo cíclico possibilitam uma vivência rica ao professor em seu fazer docente, auxiliando-o na sua caminhada de ensinar.

Nessa perspectiva, mudanças em contextos acontecem o tempo todo, mas é preciso sensibilidade para capturar essa mudança, e muitas correntes teórico-metodológicas questionam esse caráter de “mudança” apresentado pela pesquisa-ação. Contudo, como pesquisadores da área, temos aprendido com a pesquisa-ação

que as mudanças, muitas vezes, nem sempre se constituem de forma imediata e envolvem todas as pessoas do mesmo modo e com a mesma intensidade. Não se trata de um antídoto radical que trará solução para os problemas sociais. A mudança perpassa a constituição de novos olhares, pensamentos, leituras da vida e dos outros e de ações. Esse movimento é atravessado pela própria história de existência do indivíduo, do contexto investigado e da problemática que faz surgir os trabalhos metodológicos da pesquisa-ação. (Jesus, Vieira & Effgen, 2014, p. 782)

Pautada na pesquisa-ação e nos processos de mudança que ela possibilita, buscamos, por indícios e pistas que nos permitissem compreender a escola, o contexto educativo, a organização didática e as relações estabelecidas. As mudanças nos remetem à processualidade, princípio constante nesse tipo de pesquisa. A essas

mudanças denominamos resultados, entendidos aqui como não finalizados, mas em processo e, muitas vezes, por não serem tão palpáveis, sofrem questionamentos.

Mas a que estamos chamando de resultados? Se tomarmos o contexto econômico atual numa lógica performativa, estes têm assumido uma perspectiva bastante preocupante, que é a da produtividade perversa em que o contrário se torna a ausência de algo, diante disso, inútil. Não estamos nós retornando a uma lógica positivista tão criticada por nós mesmos ao fazermos pesquisa? O nosso olhar tem sido de aposta. Isso não caracteriza ou responsabiliza a pesquisa-ação como a salvação, mas sim como empoderamento dos sujeitos envolvidos numa continuidade. Portanto, “equilibrar-se na corda bamba é estar constantemente deixando uma situação de equilíbrio para outra. Cada passo é a recriação de um novo equilíbrio, um processo que caracteriza uma ‘arte’, é um processo contínuo” (Josgrilberg, 2005, p. 76).

- <sup>1</sup> Este texto é constituído por um recorte teórico-metodológico da nossa Dissertação (Mestrado em Educação) intitulada “Educação especial e currículo escolar: possibilidades nas práticas pedagógicas cotidianas” (Effgen, 2011) – Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), em Vitória, e de dados da pesquisa coletados a partir do processo de doutoramento da autora.
- <sup>2</sup> A Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis de educação. Assim, a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio, o Ensino Superior e a Pós-Graduação, todos os níveis, são atendidos por essa modalidade desde que haja demandas. Usamos aqui a nomenclatura ‘deficiência’, ‘transtornos globais de desenvolvimento’ e ‘altas habilidades/superdotação’ como definição dos alunos atendidos também pela Educação Especial. Essa conceituação está em consonância com a terminologia adotada no documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, publicado em 2008, pela Secretaria de Educação Especial do Ministério de Educação.
- <sup>3</sup> Por escola regular estamos denominando a escola que todos os alunos frequentam, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, cognitivas, comunicativas, econômicas, religiosas, sociais, culturais e de gênero.
- <sup>4</sup> Entre essas pesquisas, salientamos os seguintes pontos: a) Construindo uma práxis pedagógica diferenciada pela via da formação continuada (2004-2005); b) O trabalho das equipes multidisciplinares no município de Aracruz: avaliando em contexto (2006) – as duas pesquisas constituíram-se como uma das atividades do grupo de pesquisa “Educação Especial: Abordagens e Tendências” – UFES; c) Políticas de educação, inclusão escolar e diversidade pelo olhar daqueles que as praticam: por diferentes trilhas (2007-2010); d) Políticas de educação especial no Espírito Santo: implicações para a formação continuada de gestores públicos de educação especial (2010-2012); e) Observatório nacional de educação especial no Estado do Espírito Santo (ONEESP) (2012-2015); f) Educação especial, políticas e contextos: análise de configurações, de indicadores e de tendências em diferentes cenários (2015 em curso). Ambas as pesquisas foram desenvolvidas pelo grupo de pesquisa intitulado “Educação Especial: formação de profissionais, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar”, coordenado pela professora Dra. Denise Meyrelles de Jesus. E, por último, nosso estudo de Mestrado, sob a orientação da professora citada, que possibilitou um trabalho final denominado “Educação especial e currículo escolar: possibilidades nas práticas pedagógicas cotidianas” (Effgen, 2011).
- <sup>5</sup> Termo utilizado por nosso grupo como forma de reiterar o *status* teórico-metodológico da pesquisa-ação.
- <sup>6</sup> A concepção de “deficiência intelectual” foi diferentemente conceituada, ao longo da história, com terminologias e classificações que foram modificadas e atualizadas de acordo com o contexto de cada época, com interesses econômicos e ideológicos (sociais, religiosos e políticos). Assim, “sob influência da medicina e da psicologia, diferentes terminologias foram utilizadas para a designação das pessoas com esta característica, a saber, idiota, débil mental, infradotado, imbecil, retardado mental e, nos últimos anos, deficiente mental. Atualmente, sob o reflexo de correntes que defendem a escola inclusiva, propõe-se a substituição deste último por deficiência intelectual” (Brizolla & Zamproni, 2011, p. 3). No Brasil, o novo termo está sendo mencionado nos documentos orientadores do Ministério da Educação e da Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo. Diante disso, usaremos o termo “deficiência intelectual”.
- <sup>7</sup> Etapa escolar que constitui a educação básica, compreendendo um período de nove anos, destinado a crianças de 6 a 14 anos de idade.

## Referências

- 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 (UFES), BR.
- Almeida, M. L. de. (2010). *Uma análise da produção acadêmica sobre os usos da pesquisa-ação em processos de inclusão escolar: entre o agir comunicativo e o agir estratégico*. (Tese do doutoramento não publicada). Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), BR.
- Barbier, R. (2004). *A pesquisa-ação* (Tradução de Lucie Didio). Brasília: Líber Livro Editora.
- Cury, C. R. J. (2014). *Educação inclusiva como direito*. In *III Seminário Nacional de Educação Especial e XIV Seminário Capixaba de Educação Inclusiva*, Vitória, 23-25 setembro 2014 (pp. 01-15). Vitória, BR: Anais.
- Effgen, A. P. S. (2011). *Educação especial e currículo escolar: possibilidades nas práticas pedagógicas cotidianas*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), BR.
- Ferraço, C. E. (2005) Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas. In C. E. Ferraço (Ed.), *Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo* (pp. ). São Paulo: Cortez.
- Franco, M. A. S. (2005a). Apresentação. *Revista Educação & Pesquisa*, 31/3, 439-441.
- Franco, M. A. S. (2005b). Pedagogia da pesquisa-ação. *Revista Educação & Pesquisa*, 31/3, 483-502.
- Givigi, R. do N. (2007). *Tecendo redes, pescando idéias: ressignificando a inclusão nas práticas educativas da escola*. (Tese do doutoramento não publicada). Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), BR.
- Gonçalves, A. F. S. (2008). *As políticas públicas e a formação continuada de professores na implementação da inclusão escolar no município de Cariacica*. (Tese do doutoramento não publicada). Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), BR.
- Jesus, D. M., Almeida, M. L., & Sobrinho, R. C. (2005). Pesquisa-ação-crítico-colaborativa: implicações para a formação continuada e a inclusão escolar. In *Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação: 40 anos de Pós-Graduação em Educação no Brasil*, Caxambu, 16-19 outubro 2005 (pp. 01-30). Caxambu, BR: Anais.
- Jesus, D. M. (2006a). Formação continuada: constituindo um diálogo entre teoria, prática, pesquisa e a educação inclusiva. In D. M. Jesus, C. R. Baptista, & S. L. Victor (Eds.), *Pesquisa e educação especial: mapeando produções* (pp. 203-218). Vitória: Edufes.
- Jesus, D. M. (2006b). Inclusão escolar, formação continuada e pesquisa-ação

- colaborativa. In C. R. Baptista (Ed.), *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas* (pp. 95-106). Porto Alegre: Mediação.
- Jesus, D. M. (2007). Vozes e narrativas na ação grupal: trajetória de formação de professores-pesquisadores na perspectiva da inclusão escolar. In D.M. Jesus et al., *Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa* (pp. ). Porto Alegre: Mediação.
- Jesus, D. M. (2008). O que nos impulsiona a pensar a pesquisa-ação colaborativa-crítica como possibilidade de instituição de práticas mais inclusivas? In C. R. Baptista, K. R. M. Caiado, & D. M. Jesus (Eds). *Educação especial: diálogo e pluralidade* (pp. 139-159). Porto Alegre: Mediação.
- Jesus, D. M., & Vieira, A. B. (2011). Formação de profissionais da educação e inclusão escolar: conexões possíveis. In R. de C. B. P. Magalhães (Ed.), *Educação inclusiva: escolarização, política e formação docente* (pp. ). Brasília: Liber Livro.
- Jesus, D. M., & Almeida, M. L. (2012). Dialogando com os movimentos de gestores em formação. In D. M. de Jesus (Ed.), *Gestão da educação especial: pesquisa, política e formação* (pp. 267-282). Curitiba: Appris.
- Jesus, D. M., Vieira, A. B., & Effgen, A. P. S. (2014). Pesquisa-ação colaborativo-crítica: em busca de uma epistemologia. *Educação e realidade*, 39/3, 771-788.
- Josgrilberg, F. B. (2005). *Cotidiano e invenção: os espaços de Michel de Certeau*. São Paulo: Escrituras Editora.
- Meirieu, P. (2002). *A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar*. Porto Alegre: Artmed.
- Monceau, G. (2005). Transformar as práticas para conhecê-las: pesquisa-ação e profissionalização docente. *Revista Educação & Pesquisa*, 31/3, 467-482.
- Pantaleão, E. (2009). *Formar formando-se nos processos de gestão e inclusão escolar*. (Tese do doutoramento não publicada). Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), BR.
- Pimenta, S. G. (2005). Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir das experiências com a formação docente. *Revista Educação & Pesquisa*, 31/3, 521-539.
- Vieira, A. B. (2011). Conhecimento e deficiência: elementos antagônicos ou propiciadores de novos possíveis? In *Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial – Prática Pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado*, Nova Almeida, 09-11 setembro 2011 (pp. 01-15). Serra, BR: Anais.
- Vieira, A. B. (2008). *Práticas pedagógicas e formação continuada de professores no ensino da língua materna: contribuições para a inclusão escolar*. (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), BR.
- Vieira, A. B. (2012). *Currículo e educação especial: as ações da escola a partir dos diálogos cotidianos*. (Tese do doutoramento não publicada). Universidade Federal

do Espírito Santo (UFES), BR.

[www.estreialogos.com](http://www.estreialogos.com)



© Todos os direitos reservados  
ESTREIADIÁLOGOS 2016

ISSN 2183-8402