

CAPÍTULO 1

A INVESTIGAÇÃO NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES E PROFESSORES. CONTRIBUTOS PARA (RE)PENSAR AS PRÁTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL

Ana Luísa Oliveira Pires

Prólogo

Saudando a iniciativa da UIED em organizar este livro que pretende, de múltiplas formas, partilhar os contributos deixados pela Prof. Doutora Teresa Ambrósio e simultaneamente dar visibilidade aos trabalhos da unidade de investigação, inicio este capítulo relembrando as palavras que escrevi em sua homenagem há onze anos² e que continuam a orientar o meu pensamento e acção:

Foi com a Professora Teresa Ambrósio que aprendi a investigar. Tive a sorte e o privilégio de contar com o (seu) estímulo e orientação nas principais etapas da minha formação académica e científica ao longo dos últimos quinze anos. Acompanhou-me no mestrado e no doutoramento, acompanhou-me nos principais projectos de investigação em que tenho participado. Acompanhou-me também nos primeiros projectos de acção e em outros trabalhos realizados no âmbito Europeu. Aconselhou, discutiu, deu as bases e o

² Discurso proferido na mesa redonda de homenagem à Professora Doutora Teresa Ambrósio, XVI Colóquio da AFIRSE, FPCE/UL, 17 de Fevereiro de 2007. Publicado nos Anais da UIED 2008, p. 39.

exemplo. Partilhou questões, dúvidas, interrogações. Estimulou-me sempre no sentido da abertura a novas perspectivas e abordagens, de questionamento e interpelação permanente, de reflexividade. Incentivou nas alturas certas, mostrando que o percurso é nosso, somos nós que o construímos. Teve sempre a coragem e a força de avançar por terrenos incertos, pouco explorados, muitas vezes à margem do *mainstream*. Abriu e mostrou caminhos.

Mostrou o sentido e a finalidade de investigar para produzir conhecimento, para compreender os novos desafios contemporâneos, para o desenvolvimento do homem e da sociedade. Apontou sempre a necessidade de se construir novos quadros de referência para pensar e interrogar a acção educativa. A necessidade de olhar para a Educação hoje, à luz de novos quadros teóricos e epistemológicos. A necessidade de construir esses mesmos quadros de compreensibilidade, articulando, integrando, re-ligando. Investigar para problematizar e problematizar para investigar. Como disse um dia, citando Lerbet, *não se faz investigação, está-se em investigação*.

Da mesma forma, Teresa Ambrósio esteve na Educação e em investigação, abrindo novos caminhos, construindo conhecimento, formando pessoas, renovando práticas e instituições. Mostrou-nos a importância e a relevância de desbravar o desconhecido e o pouco compreendido, através de processos heurísticos e hermenêuticos de construção de sentido, através da discussão e partilha de ideias, do confronto de lógicas individuais e colectivas, da sua visão crítica e problematizadora dos fenómenos educativos e sociais.

Formou educadores, professores, formadores, decisores, e muitos outros actores da Educação. Considerando sempre a Educação como um bem comum, partilhou ideias e influenciou várias gerações de profissionais, contribuindo para a mudança política, institucional, técnica e pedagógica, no quadro de uma visão educativa humanista e antropocêntrica.

E hoje, quase doze anos volvidos após a sua partida, possamos nós continuar a desenvolver o nosso trabalho prosseguindo as suas ideias tão actuais e pertinentes, entendendo Educação como “um domínio de recriação dos homens e da cultura num tempo e num espaço projectado para o futuro.” (Ambrósio, 2006, p. 27).

Introdução

Procura-se neste capítulo revisitar as ideias de Teresa Ambrósio sobre investigação e formação em Educação. Partindo da releitura de algumas das suas publicações da primeira década deste milénio, salientam-se as linhas de pensamento que inspiraram educadores, formadores, professo-

res, investigadores e decisores políticos, que partilharam das suas reflexões de forma directa ou indirecta.

Na primeira parte do capítulo – pontos 1, 2 e 3 – procura-se dar visibilidade às questões que colocou sobre a investigação em Educação e sobre a formação de profissionais da educação, construídas a partir de uma articulação entre investigação/formação/acção e alicerçadas na visão da complexidade. Algumas destas ideias são colocadas em diálogo com as perspectivas de outros educadores/ investigadores considerados significativos, tais como Paulo Freire, Idália Sá-Chaves, António Nóvoa, entre outros.

Na segunda parte – pontos 4 e 5 – pretende-se analisar a relevância da investigação-acção na formação dos profissionais de educação e apresentar um testemunho sobre a experiência desenvolvida enquanto docente na formação inicial de educadores e professores³.

O capítulo finaliza-se com a apresentação de uma breve síntese conclusiva, onde se defende a necessidade de continuar a reforçar o papel da investigação na formação de educadores e professores em Portugal.

1. Investigar e formar em Educação

Um dos múltiplos questionamentos que Teresa Ambrósio formulou na primeira linha da sua investigação e intervenção centrou-se nas exigências que as mudanças da sociedade contemporânea colocam à Educação, nomeadamente as que se referem à Escola, no seu sentido lato. Um dos principais desafios identificados pela investigadora diz respeito à integração da inovação, da formação e da investigação, sendo fundamental para a superação deste problema o desenvolvimento de uma atitude de análise crítica reflexiva, tanto em termos individuais, como institucionais e sociais.

Como Paulo Freire também defendeu, a Educação é um eixo determinante na mudança social. Para tal, deverá mudar o homem, desenvolvendo em si novas atitudes face aos desafios e aos problemas do seu tempo e do seu espaço. Acima de tudo, a educação é “uma tentativa constante de mudança de atitude” (Freire, 1967, p. 94). Para o autor, o conhecimento crítico da realidade e o diálogo são as bases para a problematização, sendo através da investigação, da pesquisa e do diálogo que a Educação se constitui como motor de desenvolvimento e de mudança.

Caberá assim às instituições de ensino superior e aos centros de formação a criação de estratégias adequadas para promover a necessária e

³ Incidindo no trabalho desenvolvido nas Unidades Curriculares *Seminário de Investigação Educacional* (Licenciatura em Educação Básica), *Seminário de Investigação e de Projecto I*, *Seminário de Investigação e de Projecto II* (Mestrado em Educação Pré-Escolar), da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal.

fundamental interacção entre a investigação e a Educação, tanto ao nível da formação inicial como contínua: “Investigar e Formar em Educação pode assim concretizar-se em modalidades e processos de Investigação/Formação nos estabelecimentos de Ensino Superior e difundir-se em redes de inovação em escolas e centros de formação (...). Não devemos concebê-los como actividades separadas mas em interacção (...).” (Ambrósio, 2001-a, p. 21). Para a autora, a articulação integrada das dimensões evidenciadas seria possível através do desenvolvimento de projectos e programas de formação contextualizados, nos quais a investigação assumiria um papel central, e onde seria possível identificar, interpretar e aprofundar as problemáticas educativas actuais.

Mas o que é investigar, para Teresa Ambrósio?

Podemos dizer que a investigação é entendida como um processo de produção de conhecimento, que exige problematização, questionamento, flexibilidade crítica, autonomia. “A investigação como componente de uma prática educativa, inovadora e reflexiva é um processo não de acumulação e actualização de conhecimentos e de saberes, mas é um processo hermenêutico de construção de conhecimento esse que todos são capazes de mobilizar no dia-a-dia e, portanto, tornar-se num processo auto-formativo.” (Ambrósio, 2001-b, p. 38).

A investigação constitui-se como um processo de auto-formação – um processo de produção de conhecimento *dos e pelos* professores, no contexto da sua prática profissional. Como defende Ambrósio (2001-b), é fundamental desenvolver processos de investigar *para e na* autonomia.

Quando se pensa hoje no desenvolvimento profissional docente, a autonomia e a reflexividade dos professores constituem-se como eixos determinantes da mudança educativa, na medida em que potenciam práticas transformadoras e simultaneamente emancipatórias. Promover a autonomia e a flexibilidade é criar condições para que os docentes sejam eles próprios autores do seu desenvolvimento profissional (Sá-Chaves, 2002; Nóvoa 1992, 1998; Esteves, 2012; Barros, 2012).

2. A investigação na formação de educadores e professores

Para Teresa Ambrósio (2001-b), a investigação é o motor da criatividade, da responsabilidade e da qualidade da acção educativa, consideradas peças fundamentais para o desenvolvimento e a autonomia das escolas.

Entendendo Escola (no sentido formal) como uma comunidade, como um sistema vivo, dinâmico – constituído por pessoas que interagem tendo em vista um fim e um sentido, que é a Educação, Teresa Ambrósio evidencia um conjunto de exigências com que a Escola se confronta e que

sistematiza em torno de quatro vectores: inovação de ensino, inovação de práticas pedagógicas, inovação da organização escolar e, por fim, inovação de perfis, de funções e de formação de educadores e professores.

Na mesma linha de pensamento encontra-se António Nóvoa (1992), que defende que a educação de qualidade, a inovação pedagógica, a reforma e a mudança educativa só serão possíveis de alcançar com a adequada formação de professores.

Numa perspectiva sistémica e de complexidade, estes aspectos encontram-se intrinsecamente articulados, pois influenciam-se mutuamente de uma forma recursiva. No que diz respeito à formação de educadores, professores, formadores e outros agentes, a articulação entre estes vectores/dimensões reveste-se de extrema centralidade, reconhecendo-se o potencial transformador da formação nos processos de mudança.

Segundo Ambrósio (2001-b), as profissões da educação (no sentido lato), profissões da relação humana, assentam numa atitude reflexiva, questionante, problematizante, que antecede a formalização da investigação académica, mais próximas do saber “estar em investigação” e não do “fazer investigação”. Nesse sentido, elas exigem:

(...) a compreensão permanente e renovada não só da *práxis* de intervenção mas, sobretudo, do objecto, – a pessoa –, dessa intervenção para quem ou com quem se trabalha. A competência de uma prática reflectida, esclarecida, orientada, sustentada não apenas em conhecimentos científicos e técnicos, como no caso do ensino, (...) mas também sustentada em valores, objectivos, competências dialógicas de inter-relação pessoal(...). (Ambrósio, 2001-b, p. 36).

Na base do *saber estar em investigação* encontra-se a atitude reflexiva, crítica, interpelativa, que conduz ao questionamento permanente do que se faz, como se faz, para que se faz. Para a investigadora, estas são as questões-chave determinantes para a compreensão do que fazemos e do que nos rodeia: “o que é que eu estou a fazer?”, “como é que eu estou a actuar?”, “porque é que o faço desta maneira?”, “para quê?”, “será esta a melhor maneira de actuar?”.

Questionar, interpelar, problematizar, procurar compreender a realidade, o que fazemos, como fazemos, ir além do visível, das ideias feitas, do senso comum, são atitudes essenciais para a descoberta de novos caminhos.

A investigação é assim entendida como um eixo fundamental para o desenvolvimento da prática educativa, inovadora e reflexiva, que não se encontra em modelos pré-determinados mas sim em projectos que se podem construir de forma a promover o sucesso educativo de todos (Ambrósio, 2001-b).

Podemos encontrar no pensamento de Teresa Ambrósio alguns dos princípios também defendidos por Paulo Freire (1996), para quem a reflexão crítica sobre a prática é determinante na formação de professores: “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” (1996, p. 22). E ainda: “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (Freire, 1996, p. 22).

Também na mesma linha de pensamento encontramos Maria Teresa Estrela e Albano Estrela (2001), que durante décadas evidenciaram a estreita articulação entre formação de professores e investigação, principalmente aquela que privilegia modelos que articulam dialecticamente a teoria e a prática. Para os autores, estas abordagens permitem limitar a reprodução acrítica e descontextualizada de modelos de acção pedagógica e ultrapassar desfasamentos e desarticulações entre teoria e prática.

Como nos diz Paulo Freire:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (Freire, 1986, p. 16).

Educação problematizadora e investigação são indissociáveis. “(...) o educador problematizador *re-faz*, constantemente, seu acto cognoscente, na cognoscibilidade dos educandos. Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico também.” (Freire, 1996, p. 40). Para Paulo Freire, as atitudes que toda a educação democrática deverá promover passam pela participação, pela consciência crítica e reflexividade, pela criticidade e pela dialogicidade, atitudes estas que são igualmente essenciais à actividade de investigação e que também se desenvolvem através desse processo.

3. Investigação/formação/acção

Como defendeu Paulo Freire, “Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador” (Freire, 1996, p. 32).

Tomar como objeto de investigação a prática educativa – vivências e situações do quotidiano (escolar/não escolar) – implica a sua observação, análise, descrição e problematização.

Réfléchir sobre a prática, interrogá-la e questioná-la relativamente a novos conhecimentos, a novas situações que se deparam, a novos objetivos que se definem para a educação, reformulando-a, avaliando-a e experimentando processos novos, técnicas novas, iniciando processos de investigação-acção, eis um caminho também de formação contínua, pessoal ou em grupo de todos os actores escolares e da Escola no assumir da responsabilidade social (Ambrósio, 2001-b, p. 38).

E ainda,

criar experiências de investigação, de reflexão crítica sobre as práticas é também criar processos auto-formativos de formação contínua, auto no sentido de autonomia do indivíduo, da equipa, da comunidade, reunida em torno do projecto educativo. (...) esta modalidade de investigação/formação não produz talvez mais conhecimentos teóricos, mas produz conhecimento que é feito do reconhecimento dos saberes experienciais, de novos saberes que a reflexão permite produzir, adquiridos por verificação da existência de outras situações, conhecimento e construção de nós próprios, da própria identidade profissional e da própria identidade escolar. (Ambrósio, 2001-b, p. 40).

Mas o que se entende por prática?

A prática não é uma aplicação de saberes científicos, disciplinares, nem uma transposição de soluções previamente testadas e definidas. Do ponto de vista epistemológico, afastamo-nos de um paradigma positivista que hierarquiza, priorizando, os saberes científicos, secundarizando os saberes práticos. Evidenciando a necessidade de desmontar as estruturas repetitivas que seguem o paradigma causal e linear de construção de conhecimento, no qual a prática é entendida como uma aplicação da teoria, Teresa Ambrósio (2001-b) destaca a necessidade de procurarmos outro entendimento para a relação entre a prática e a teoria, “uma interacção circular que é partir da prática para a teoria e voltar à prática, isto é, importa partir do modo dinâmico da nossa prática procurando efectivamente vê-la para a interrogar, enriquecê-la ou transformá-la, (...) tornar a prática em objecto de reflexão, em objeto de investigação, procurando o sentido dos actos e dos produtos no contexto em que essa prática, neste caso, a prática educativa é exercida” (idem, p. 39).

A investigação que toma como *corpus* a prática profissional implica uma dinâmica reflexiva – que tem na sua base a reflexividade crítica e um conjunto de condições e de etapas essenciais. Constituir uma equipa, traçar um plano, observar a prática, descrevê-la através de determinados métodos e instrumentos, interrogar o porquê das atividades, descodificar, decifrar valores e pressupostos teóricos subjacentes, são etapas que permitem aceder a um nível de compreensão da realidade mais profundo. “Só depois é possível repensar a prática pedagógica, a prática educativa em análise, perspectivando com outros referenciais” (idem, p. 40).

No âmbito de um paradigma de formação de professores orientado para a investigação, observa-se o desenvolvimento de pesquisas centradas nas práticas educativas e nos contextos de trabalho dos docentes. Como afirma Esteves (2001, p. 222), mais importante do que dotar os professores de um arsenal de conhecimentos e técnicas, será desejável que estes enfrentem “(...) as situações de trabalho como problemáticas, aprendam a analisá-las e a interpretá-las e, em função disso, tomem decisões e avaliem os seus efeitos”.

Aproximamo-nos assim do conceito de *práxis*, de Paulo Freire (1987), para quem a teoria e a prática se fazem juntas, como forma de interpretação da educação e da vida, conduzindo à transformação e à mudança.

4. A investigação-acção como estratégia privilegiada de formação

Segundo Amado e Cardoso (2014), a natureza e a utilidade desta estratégia de investigação sempre foram discutidas, e nem sempre pacificamente, dada a sua posição na história das ciências sociais, mais preocupadas com a afirmação da sua cientificidade. No entanto, os autores defendem a sua relevância para a produção do saber através da reflexão sobre a acção, contribuindo para o conhecimento dos investigadores e dos envolvidos na situação/contexto investigado. Tendo na sua base uma relação dialéctica entre a identificação de problemas diagnosticados em contexto social e a acção/intervenção, que tem como finalidade a resolução e transformação da situação, a investigação-acção pode assumir diferentes modalidades e formas de operacionalização. Como nos dizem Amado e Cardoso (2014, p. 189):

Na realidade, as ligações e interdependências possíveis e o peso maior ou menor que se atribui a cada um dos termos do binómio – investigação e acção – têm variado de grau, dando origem a diferentes modalidades de investigação-acção, umas mais investigativas e outras tendencialmente mais práticas.

Amado e Cardoso (2014, baseados em Esteves, 1986; Simões, 1990; Zeickner, 2001) esclarecem que este facto se deve à pluralidade de objeti-

vos da investigação-acção, que podem passar pela produção de conhecimento, pela modificação da realidade social/ inovação, pela formação e desenvolvimento dos participantes, entre outros.

Como se sabe, a investigação-acção tem sido uma das metodologias utilizadas ao nível da formação inicial e contínua de professores e de educadores, principalmente no âmbito de projectos colaborativos de desenvolvimento profissional docente. Podem ser considerados como exemplos significativos o projecto ECO (Benavente *et al*, 1990), o projecto IRA – Investigação, Reflexão, Acção e Formação de Professores (Estrela & Estrela, 2001), o projecto Formação de Professores em Contexto Colaborativo (Simão *et al*, 2009), ou ainda outros programas de formação de professores desenvolvidos em instituições de Ensino Superior (Sá-Chaves, 2002; Figueiredo, 2013, entre outros).

Para Cortesão e Stoer (1997), uma formação de professores de qualidade só será possível se baseada no reconhecimento da diversidade e de negociação da diferença – em ruptura com os modelos de formação tradicional que se suportam na homogeneidade e nos processos “carenciais” da diferença, – nomeadamente através de processos de investigação-acção.

Segundo Benavente *et al* (1990, pp. 57-58) a investigação-acção permite:

- abordar a complexidade em contextos reais, por referência a uma multi-referencialidade teórica e praxeológica, envolvendo actores com estatutos diversos;
- implicar os professores na investigação e produção de saberes sobre as suas práticas, contribuindo para o reinvestimento dos espaços profissionais;
- articular investigação e intervenção, construir novos conceitos questões, identificar formas de trabalho decorrentes da práxis, produzir conhecimentos para enriquecer as práticas escolares pedagógicas;
- desocultar implícitos, espaços e mecanismos, fazer emergir dificuldades de várias naturezas (dinâmicas e rotinas institucionais/pessoais, bloqueios afectivos e relacionais), reconhecendo os aspectos “ocultos” como questões reais e pertinentes.

Apesar da investigação-acção se revestir de diferentes modalidades, apresenta-se uma síntese das suas principais características, analisadas e enunciadas por diversos autores (Carr & Kemmis, 1986; Bogdan & Biklen, 1994; Esteves, 1996; Máximo-Esteves, 2008; Coutinho *et al*, 2009; Amado e Cardoso, 2014, entre outros):

- é uma abordagem de investigação que pretende articular a investigação, a acção e a formação, ultrapassando dialogicamente a dicotomia entre a teoria e a prática;

- contribui para a mudança e a melhoria das práticas sociais (neste caso, educativas);
- é dinâmica, desenvolvendo-se de forma cíclica/espiroidal através de uma sucessão contínua de ciclos planificação, acção, avaliação, reflexão (que poderá dar início a um novo ciclo);
- estas etapas assentam em processos de observação e análise de situações/reais, na formulação de problemas, na recolha sistemática de informações/dados, na sua análise e reflexão, no delineamento de propostas de acção (intervenção), na acção propriamente dita, na avaliação dos efeitos produzidos (mudanças/modificações) através de nova recolha e análise de informação, na reflexão e eventual redefinição do problema, que dará origem a um novo ciclo;
- é participativa e colaborativa, baseada em processos colaborativos e na articulação entre investigadores/investigados/comunidades envolvidas;
- é crítica, na medida em que contribui para a mudança social e a atenuação de hierarquias e de níveis de poder entre grupos.

5. A investigação na formação de educadores e de professores: Breve balanço de um percurso realizado no âmbito da Licenciatura em Educação Básica e do Mestrado em Educação Pré-Escolar (ESE-IPS)

Como sabemos, o espaço que a investigação ocupa hoje nos cursos de formação inicial de educadores e professores é reduzido, devendo-se sobretudo aos pressupostos com que a tutela – leia-se o Ministério da Educação e Ciência – tem vindo a conceber a educação, o sistema e as práticas educativas e, em conformidade, a formação dos futuros profissionais desta área. No entanto, tal como defendido por Flores (2010), o currículo da formação dos docentes não depende apenas das concepções dominantes num determinado momento e contexto, mas depende igualmente dos processos de formação oferecidos aos futuros professores nas instituições de ensino superior. Entre alguns dos problemas “extensos e profundos” com que a formação inicial de professores se tem confrontado, Flores (2010) destaca a deficiente articulação entre teoria e prática, a ausência de perspectivas sobre o que é ser professor, a ênfase na dimensão académica em detrimento da profissional, a falta de uma visão integrada entre formação inicial e contínua, falta de articulação entre a escola e a universidade, a dominância no currículo da visão aditiva (de mosaico) em detrimento de uma integrativa.

Tal como Esteves (2001) também explicitou já há mais de uma década, a formação de professores confronta-se com um sem número de problemas,

particularmente a carência de investigação e exame crítico aprofundado dos programas oferecidos pelas instituições formadoras. Como constata a autora, “a relação entre investigação, essencialmente enquanto estudo e produção de conhecimento, e a formação, essencialmente enquanto acção, não é uma relação fácil de estabelecer (...)”. (Esteves, 2001, p. 217).

A racionalidade que tem norteado a construção dos *curricula* dos cursos de formação inicial de educadores e professores tem relegado a investigação para um espaço secundário, muito limitado, acantonado num diminuto número de créditos ECTS⁴, principalmente ao nível dos cursos de licenciatura (1.º ciclo de Bolonha). No caso da Licenciatura em Educação Básica da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, criada ao abrigo das reformas de Bolonha e implementada em 2007/2008, reduz-se a uma Unidade Curricular com apenas 3 ECTS, integrada no 2.º semestre do 3.º ano de um curso de três anos – com o total de 180 ECTS, tal como a legislação estipula. Por muito pouco e a iniciação à investigação teria ficado completamente à margem do programa, tal como em outras instituições nacionais de Ensino Superior (E.S.).

Poder-se-á imaginar com facilidade que, neste contexto, o trabalho realizado com estudantes no sentido de os sensibilizar e cativar para a compreensão das questões e conceitos-chave que marcam a investigação em educação, poderá constituir uma tarefa difícil. No entanto, e exatamente por essa razão, também muito desafiante.

No arranque da nova licenciatura de Bolonha, em 2007/2008, foi-me oferecida a honrosa oportunidade – a nível institucional, científico e pedagógico – de participar na génese do programa da Unidade Curricular (UC) *Seminário de Investigação Educacional*, em colaboração com o Prof. Doutor Augusto Pinheiro, com quem partilhei a coordenação do curso e a docência da UC durante o período experimental de três anos. Era-nos claro que a investigação constituía uma das dimensões menos valorizadas no plano de estudos do curso, e que, exatamente por essa razão, teríamos que fazer um trabalho muito atento e consistente para a sua (re)abilitação/(re)significação, de modo a podermos “fornecer bases para uma fundamentação teórica da investigação em educação e permitir um primeiro contacto com o pensamento investigativo”⁵.

Nesta Unidade Curricular pretende-se “desenvolver modos de ver e compreender as situações e contextos educativos, que se distanciem do senso comum e da repetição acrítica das intervenções educativas estan-

⁴ Sistema de créditos ECTS: *European Credit Transfer System*.

⁵ Fundamentação do Programa da Unidade Curricular “Seminário de Investigação Educacional” (ESE-IPS).

dardizadas. Procura-se desenvolver a capacidade de descrever de forma factual e de interpretar os episódios educativos de uma forma crítica e reflexiva” (idem).

Defendendo-se que “(...) as práticas educativas – incluídas aqui as práticas de investigação, enquanto acções sociais que decorrem nos contextos educativos –, são práticas intencionais e como tal, são actividades que produzem saberes situados – temporal e espacialmente –, duplamente referenciados, no investigador e na situação em estudo”, a opção de privilegiar a investigação-acção como metodologia preferencial dos projectos a desenvolver pelos estudantes foi tomada de forma a garantir a ligação com os contextos de prática onde as estudantes realizam os estágios curriculares e a partir dos quais se poderá estimular a construção de um olhar crítico e reflexivo⁶.

Por outro lado, a abordagem da investigação-acção pretende ultrapassar a tradicional e redutora dicotomia entre teoria e prática, através da reflexão *na*, *para* e *sobre* a acção (Schön, 2000), e que se desenvolve através de ciclos contínuos de planificação, acção, observação e reflexão (Carr & Kemmis, 1986), podendo ser representada através de uma dinâmica espiroidal.

Através desta estratégia, pretende-se articular os três pólos da dinâmica investigação-acção-formação, que se encontra ancorada nos princípios da formação reflexiva e crítica de professores. Mais do que um futuro profissional *consumidor de conhecimentos* procura-se formar um docente *construtor de conhecimento*, em linha com a pedagogia crítica (Freire, 1967, 1987, 1996), com a abordagem do *professor reflexivo* (Schön, 1983, 2000; Sá-Chaves, 2002, 2017), ou a do *professor-investigador* (Stenhouse, citado por Alarcão 2001). Nesta concepção, pretende-se que a formação constitua o contexto de exercício crítico da atividade docente numa perspectiva experiencial-investigativa, tal como defendido por Alarcão (2001).

Procurámos, tal como defendido por Teresa Ambrósio, criar experiências de investigação, de reflexão crítica sobre as práticas e simultaneamente potenciar nos estudantes processos de auto-formação, como uma “(...) forma de valorizar a profissão, o *métier*, o trabalho dos educadores apelando para uma exigência de comprometimento cognitivo e afectivo no seu próprio dia-a-dia.” (Ambrósio, 2001, p. 41).

A partir da identificação de situações reais e contextualizadas nos contextos de estágio, que são vivenciadas como desafiadoras para os estudan-

tes – e que se vêm a constituir como verdadeiras *situações-problema* a partir do momento em que se procura compreender e encontrar respostas/propostas de intervenção com vista à sua resolução. Neste sentido, a investigação-acção constitui-se como a abordagem de investigação privilegiada para promover a análise e a reflexão (crítica) sobre a prática e para identificar estratégias com vista à resolução de problemas ou à melhoria das situações que se visam modificar.

Como nos dizem Amado e Cardoso (2014, p. 188), os dois momentos da investigação-acção não se confundem mas alimentam-se mutuamente:

a investigação sobre um determinado problema diagnosticado em contexto social (carácter situacional); a intervenção ou acção para resolver o problema e transformar a situação anterior; de novo a reflexão para produzir conhecimento sobre essa mesma transformação (carácter avaliativo).

Assim, pretende-se promover uma articulação consistente entre estes dois pólos, partindo das vivências e reflexões que os estudantes realizam, com a intencionalidade de proporcionar um espaço-tempo de construção de aprendizagens significativas, não apenas no sentido da sua formação científica e técnica, mas também no sentido da construção de uma identidade docente ancorada numa perspectiva crítica e emancipatória.

Tendo como inspiração a pedagogia dialógica ou a pedagogia da *práxis* (Freire, 1987, 1996), temos presente a intenção de desenvolver a dialogicidade – um processo de *co-laboração*, que pressupõe encontro, comunicação, diálogo e organização – e a capacidade de agir e de reflectir, em simultâneo, transformando a realidade de acordo com determinadas intencionalidades. Defende-se aqui a perspectiva da educação problematizadora, que articula teoria e prática, através da formação baseada na *acção reflectida* dos estudantes e na dialogicidade.

A relação que se estabelece entre os docentes e os alunos é de natureza dialógica, assente no estabelecimento de uma comunicação aberta, com base no diálogo, partilha, debate e livre escolha das temáticas de investigação. A partir das experiências vivenciadas nos contextos de estágio e das suas perspectivas de sentido, os/as estudantes são convidados a pensar criticamente e a decidir *ativamente* a escolha do tema que pretendem aprofundar no seu projecto de investigação.

Já no Mestrado em Educação Pré-Escolar (2.º ciclo de Bolonha), que constitui uma das ofertas de continuidade da Licenciatura em Educação Básica, a investigação assume claramente um papel de relevo na formação dos futuros educadores. Quando o curso foi criado, em 2010, tinha apenas a duração de um ano (dois semestres) com o total de 60 ECTS, no âmbito do qual a Unidade Curricular Seminário de Investigação e Projecto era uma UC

⁶ No 3.º ano da Licenciatura em Educação Básica realizam-se três estágios curriculares, nos contextos de creche, jardim de infância e 1.º/2.º ciclo do ensino básico.

anual com o peso de 5 ECTS. Com a reestruturação do curso em 2015/2016, este ganhou mais um semestre lectivo, passando a integrar 90 ECTS.

Os Seminários de Investigação e de Projecto I e II – respectivamente uma UC anual no primeiro e uma semestral no segundo ano do curso –, foram concebidos de forma a darem continuidade aos princípios e pressupostos que orientam o Seminário de Investigação Educacional do último ano da Licenciatura em Educação Básica. Têm como finalidade “a articulação dos fundamentos teóricos da investigação em educação com as experiências concretas vivenciadas pelas estudantes durante os períodos de estágio em creche e em jardim-de-infância”^{7,8}.

As UC SIP I e SIP II possuem respectivamente 5 ECTS e 4 ECTS e decorrem ao longo dos três semestres do curso, procurando estimular de forma reflexiva, integrativa e consistente as aprendizagens que vão sendo realizadas pelos/as estudantes nos contextos de estágio do 1.º e 2.º anos do Mestrado.

Neste âmbito, “a prática de investigação é concebida neste programa como uma *praxis* determinada pelos valores daquele que investiga, desde a escolha das questões a investigar, até à escolha da própria metodologia. Nesta perspectiva, a investigação educacional define ainda o seu propósito de conhecer atividades educativas que são realizadas de modo consciente e que, assim sendo, só poderão ser compreendidas tendo em conta o sentido e a intencionalidade que essas práticas têm para quem nelas participa, nos contextos em que desenvolve a sua investigação/intervenção.” (idem)

A implicação dos estudantes no seu projecto de investigação é reforçada de forma continuada através das características do dispositivo criado: a livre escolha do tema, a construção da questão de investigação, o desenvolvimento dos processos metodológicos, a construção dos instrumentos de pesquisa, a concepção e análise das intervenções, o balanço crítico realizado, entre outras etapas do trabalho, são momentos estruturantes que se alicerçam e aprofundam de forma dialógica com os docentes e com os colegas, durante os seminários que dão corpo às aulas destas UC. Por outro lado, todos os trabalhos que os estudantes produzem em SIP I e II são comentados por escrito pelos docentes, numa estratégia de regulação contínua com vista à sua melhoria.

⁷ Os estudantes realizam dois períodos de estágio no 1.º ano – com a duração de dez semanas em creche e dez semanas em Jardim de infância – e um período de estágio no 2.º ano – nove dias em cada um dos contextos referidos.

⁸ Fundamentação do Programa da UC “Seminário de Investigação e Projecto I”, elaborado com o Prof. Doutor Augusto Pinheiro, com quem partilho a responsabilidade e a docência destas UC desde a sua criação.

O trabalho colaborativo entre os docentes (co-docência) e entre estudantes (trabalhos e reflexões conjuntas, partilha de dificuldades, dúvidas e anseios, em momentos-chave do seu percurso) constitui igualmente um dos eixos determinantes do trabalho pedagógico desenvolvido. Procura-se criar condições para a construção do conhecimento profissional dos futuros professores e educadores de uma forma mais holística, fundamentada, crítica e reflexiva, tal como preconizado por Ambrósio (2001-a, 2001-b), Sá-Chaves (2002, 2017), Esteves (2001), Flores (2010), entre outros.

A análise dos relatórios dos projectos de investigação produzidos pelos estudantes tem vindo a evidenciar que a estratégia de investigação preconizada nestas UC tem dado visibilidade a dimensões e aspectos muito relevantes, tanto na perspectiva da formação pessoal, científica e técnica dos futuros profissionais, como do fortalecimento de uma identidade profissional alicerçada em torno de valores e princípios em linha com as abordagens enunciadas.

No entanto, o caminho não é feito sem dificuldades. Como sabemos, a investigação-ação é potenciadora de rupturas e descontinuidades, razão pela qual nem sempre é bem recebida e aceite na comunidade educativa. Há que ter em atenção eventuais constrangimentos e dificuldades, pois tal como afirmado por Isabel Sanches:

a investigação-acção, como produtora de conhecimentos sobre a realidade, pode constituir-se como um processo de construção de novas realidades sobre o ensino, pondo em causa os modos de pensar e de agir das nossas comunidades educativas. (Sanches, 2005, p. 130).

Como temos vindo a observar na comunidade educativa (colegas, educadores/professores, equipas pedagógicas, escolas,...) nem sempre é fácil fazer compreender os princípios e as finalidades da abordagem que se defende. No entanto, a existência de resistências pontuais, tanto internas como externas – frequentemente baseadas em resquícios de racionalidade técnica e instrumental, potencialmente cerceadoras da autonomia e do pensamento crítico dos estudantes, futuros profissionais – vem tornar esta jornada mais desafiante mas não menos empenhada.

Se nos centrarmos nas dificuldades sentidas pelos estudantes, identificamos como mais evidente a existência de barreiras de natureza epistemológica, consistindo na predominância do pensamento linear e causal, de herança positivista, que dificulta aos estudantes a formulação de questões de investigação-acção. Por outro lado, os textos que as estudantes produzem com mais “facilidade” são de natureza descritiva, não interpretativa.

Identifica-se também outro constrangimento, ao nível da concepção/desenvolvimento de projectos em contexto real de trabalho (nas instituições educativas), particularmente o que diz respeito às condições existentes – por exemplo, o tempo atribuído aos estágios, que é considerado como insuficiente, tanto na Licenciatura como no Mestrado, apesar deste último já ter sido incrementado no novo plano de estudos. No caso da Licenciatura em Educação Básica, o facto da UC Seminário de Investigação Educacional ter apenas 3 ECTS não permite realizar um trabalho de apropriação das bases da investigação educacional com a devida profundidade. No entanto, pensamos ser possível preparar os alicerces para o seu desenvolvimento futuro, particularmente em articulação com as UC de seminário de Investigação e Projecto I e II, do Mestrado em Educação de Infância.

Breve síntese conclusiva

Gostaria de finalizar este capítulo parafraseando Paulo Freire, para quem ensinar não é transferir conhecimento, mas sim criar as possibilidades para a sua produção ou construção (Freire, 1996). Entendemos que a mudança educativa se faz através do desenvolvimento de estratégias de investigação/formação/acção, ancoradas nas práticas educativas e articuladas com a problematização e a reflexão crítica. Procurámos reforçar neste texto as ideias de Teresa Ambrósio, que colocou a Educação e a formação de educadores e professores como um dos domínios chave do desenvolvimento da sociedade, em vários níveis: social, pessoal, profissional, económico, político, cultural e ético. As reflexões sobre os contributos de Teresa Ambrósio e o testemunho/experiência docente que é partilhado neste capítulo pretendem constituir-se como elementos úteis para uma tarefa sempre inacabada, que é o (re)pensar a investigação na formação inicial de educadores e professores à luz de um paradigma de formação reflexivo e crítico.

Referências bibliográficas:

- Alarcão, I. (2001). Professor investigador: que sentido? Que formação? In B. P. Campos (Ed.), *Formação profissional de professores no ensino superior/ Cadernos de formação de professores* (pp. 21-30). Porto: Porto Editora.
- Almeida, J. C. (2001). Em defesa da investigação-acção. *Sociologia, Problemas e Práticas*, (37), 175-176.
- Amado, J. & Cardoso, A.P. (2014). A investigação-acção e suas modalidades. In J. Amado (Ed.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 187-197). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

- Ambrósio, T. (2001-a). Para um novo paradigma educativo: Investigar/formar/innovar. In *Educação e desenvolvimento: Contributo para uma mudança reflexiva da educação* (pp. 11-23). Monte da Caparica: UIED FCT/UNL.
- Ambrósio, T. (2001-b). Promover a investigação educativa: Autonomia de investigação. In *Educação e desenvolvimento: Contributo para uma mudança reflexiva da educação* (pp. 33-42). Monte da Caparica: UIED FCT/UNL.
- Ambrósio, T. (2006). Educação e desenvolvimento: Inteligibilidade das relações complexas (Conferência proferida na Academia de Ciências de Lisboa, Maio de 2006). In *ANAIIS Educação e Desenvolvimento 2005* (pp. 15-28). Monte da Caparica: UIED FCT/UNL.
- Barros, P. (2012). *A investigação-acção como estratégia de supervisão, formação e inovação educativa: um estudo de contextos de mudança e de produção de saberes* (Dissertação de Doutoramento) Universidade do Minho, Minho.
- Benavente, A. M., Costa, A.F. & Machado, F. (1990). Práticas de mudança e de investigação – conhecimento e intervenção na escola primária. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, (29), 55-80.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1984). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Cortesão, L. & Stoer, S. (1997). Investigação-acção e a produção de conhecimento no âmbito de uma formação de professores para a educação inter/multicultural. *Revista Educação, Sociedade e Culturas*, (7) 1997, 7-28.
- Coutinho, C. et al (2009). Investigação-Acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 8(2), 355-379.
- Esteves, A. (1986). A investigação-acção. In Silva, A. & Pinto, J. (Eds.), *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Esteves, M. (2001). A investigação como estratégia de formação de professores: Perspectivas e realidades. *Revista Mathesis*, (10), 217-233.
- Esteves, M. (2012). Do conhecimento científico sobre o ensino superior ao desenvolvimento de competências pedagógicas dos seus docentes. In Leite e Zabalza (Eds.) *Ensino superior. Inovação e qualidade na docência* (pp. 52-64). Porto: Editora CIEE.
- Estrela, M. T. & Estrela, A. (2001). IRA – Investigação, reflexão, acção e formação de professores. Porto: Porto Editora.
- Figueiredo, M. (2013). *Práticas de produção de conhecimento: a investigação na formação de educadores de infância* (Dissertação de Doutoramento). Universidade de Aveiro: Aveiro.
- Flores, M. A. (2010). Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. *Educação*, 33(3), 182-188.
- Freire, P. (1967). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Editora Paz Terra.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Carr, W. & Kemmis S., (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. UK: Deakin University Press.
- Leite, C. & Zabalza, M. (2012). (Eds.) *Ensino Superior. Inovação e Qualidade na docência*. Porto: Editora CIEE.

- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Ed.). *Os professores e a sua formação* (pp. 13-33). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2008). O regresso dos professores. In *Actas da Conferência Desenvolvimento Profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida, Lisboa, 27/28 Setembro 2007* (pp. 21-28). Ed. Min. Educação
- Pitano, S. (2017). A educação problematizadora de Paulo Freire, uma pedagogia do sujeito social. *Revista Inter-Ação*, 42(1), 87-104.
- Pires, A. (2008). Educação/formação e investigação: Um novo pensamento educativo. In A. Pires & M. Couceiro (Eds.), *ANAIIS Educação e Desenvolvimento*, (pp. 39-42). Monte da Caparica: UIED FCT/UNL.
- Pires, A. (2017). *Programa da unidade curricular seminário de investigação educacional da licenciatura em educação básica, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal*. (pp. 1-4). (Documento Policopiado).
- Pires, A. & Pinheiro, A. (2017). *Programa da unidade curricular seminário de investigação e projeto I do mestrado em educação pré-escolar, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal*. (pp. 1-7). (Documento Policopiado).
- Sá-Chaves, I. (2002). *A construção do conhecimento pela análise reflexiva da práxis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Sá-Chaves, I. (2017). Formação de professores: vinte anos sem Donald Schön: O que fica das vidas que passam? In A. Neto & I. Fortunato (Eds.), *Vinte anos sem Donald Schön. O que aconteceu com o professor-reflexivo?* (pp. 54-81). São Paulo: Edições Hipótese.
- Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, (5), 127-142.
- Simão, A. M., Flores, M. A., Morgado, J.C., Forte, A. M. & Almeida, T. (2009). Formação de professores em contextos colaborativos. Um projecto de investigação em curso. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, (8), 71-79.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: Um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: ArtMed.