

## A Investigação-acção como suporte ao desenvolvimento profissional docente

### The action research to support the professional development of teachers

**Cristina Mesquita-Pires**

Instituto Politécnico de Bragança - Escola Superior de Educação

[cmmgp@ipb.pt](mailto:cmmgp@ipb.pt)

#### Resumo

Neste texto procuramos salientar as potencialidades da investigação-acção como suporte ao desenvolvimento profissional dos professores/educadores. A utilização da investigação-acção em contexto educacional assenta no reconhecimento dos professores, enquanto actores e autores, envolvendo-os na investigação sobre a sua prática, na consequente produção de teorização sobre as suas opções educativas e na valorização das suas lógicas conceptuais. Nesta análise salientam-se as características da investigação-acção que contribuem para a mudança educativa ao potenciarem nomeadamente as dinâmicas colaborativas e contextualizadas, a indagação e reflexão permanente, a reconstrução do conhecimento praxiológico, bem como o envolvimento participativo dos actores e o impulso democrático.

**Palavras-chave:** *Investigação-acção; desenvolvimento profissional; mudança educativa.*

#### Abstract

In this paper we seek to highlight the potential of action research to support the professional development of teachers. The use of action research in education settings is based on the recognition of teachers as actors and authors, involving them in research about their practice, the subsequent theoretical production about their educational choices and recognizing the value of its conceptual logic. This analysis emphasizes the characteristics of action research that contributes to educational change in particular through stimulating and the collaborative dynamics, permanent reflection and the reconstruction of praxiological knowledge, as well as the involvement of stakeholders and participatory democratic impulse.

**Keywords:** Action research; professional development; educational change.

#### Introdução

As críticas efectuadas ao modelo de racionalidade técnica e a emergência da perspectiva crítico-reflexiva permitiram reconhecer a importância do professor/educador e do seu desenvolvimento profissional na melhoria dos sistemas educativos (Zeichner, 1993). Contudo, a diversidade conceptual parece fazer do desenvolvimento profissional o grande desafio da educação. Como referem Hargreaves e Fullan (1992), da conceptualização de desenvolvimento profissional emergem perspectivas diversas que resultam de entendimentos diferenciados, em torno da ideia de prover *oportunidades de aprender e de ensinar* (p. 1-3).

Para Hargreaves e Fullan (1992) o conceito de desenvolvimento profissional aponta em três direcções que, não se configurando como contraditórias, orientam as análises através de dinâmicas diferenciadas. Uma abordagem focaliza-se no desenvolvimento psicológico dos educadores/professores e que se refere ao processo de desenvolvimento individual que

implica um trabalho do indivíduo sobre si mesmo, sobre as suas representações, os seus comportamentos e as suas acções. Esta visão que valoriza a pessoa-professor, que utiliza o pensamento e a emoção para responder de forma integrada às circunstâncias complexas, que vivencia. Outra perspectiva enfoca o desenvolvimento profissional do professor como desenvolvimento de conhecimentos e competências, a aquisição de técnicas e estratégias de ensino e o completo domínio dos conteúdos a ensinar. Uma terceira abordagem define o desenvolvimento profissional na relação com o contexto apresentando-o como um processo vivencial, a partir da intervenção educativa ou da investigação-acção, valorizando portanto a ecologia do desenvolvimento do professor.

Nesta última conceptualização tomam particular relevância os estudos que focam a investigação-acção como meio potenciador do desenvolvimento profissional. Neste sentido, o desenvolvimento profissional é promovido a partir de processos sistemáticos que permitem ao professor organizar o seu trabalho através da recolha de dados que terão reflexos nas suas concepções. Valorizam-se ainda os enfoques que favorecem a compreensão de uma *gramática pedagógica* que suporte as tomadas de decisão do professor/educador. A literatura sugere a importância de incorporar os saberes pedagógicos, que valorizem a acção da criança, que lhes dêem voz e lhes possibilitem expressar-se de diferentes formas (Oliveira-Formosinho, 2007; Araújo e Andrade, 2008). Assume-se, assim, a necessidade de cultivar uma linguagem, entre os profissionais, que se constitua como um elo agregador e conseqüentemente um traço da sua identidade profissional. Além disso, a segurança pedagógica permite aos profissionais uma maior abertura que favorece a indagação e as *experiências de pensamento*, que convidam à mudança e inovação educativa.

Neste sentido a investigação-acção parece suportar o desenvolvimento praxiológico dos professores/educadores, uma vez que os aceita como actores e autores, envolvendo-os na investigação sobre a sua prática, na conseqüente produção de teorização sobre as suas opções educativas e ao reconhecer o valor das suas lógicas conceptuais. Será este o foco de análise que se seguirá neste texto, a construção do conhecimento profissional através da investigação-acção. Salientam-se as características da investigação-acção que contribuem para a mudança educativa ao potenciarem nomeadamente as dinâmicas colaborativas e contextualizadas, a indagação e reflexão permanente, a reconstrução do conhecimento praxiológico (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2008, p.11), bem como o envolvimento participativo dos actores e o impulso democrático.

### **Investigação-acção e a construção de conhecimento**

Desde os anos noventa do século XX que se tem verificado um aumento de interesse pela metodologia de investigação-acção, paralelamente com o aumento do interesse pelas pedagogias que promovem a criatividade, o pensamento crítico e o *aprender a aprender* (Noffke e Someck, 2010).

Diferentes autores (Zeichner, 2001; Maximo-Esteves, 2008; Elliott, 2010; Noffke e Someck, 2010) enunciam os contributos conceptuais de Dewey, Kurt Lewin, Corey, Stenhouse, Kemmis e Carr na emergência deste tipo de investigação em educação. As ideias de Dewey (1952) sobre a importância da reflexão na profissão docente fazem emergir a concepção de professor *com agência reflexiva que em comunidade recria a escola ao serviço da democracia* (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2008, p. 9). Os contributos de Kurt Lewin colocam-se ao nível da participação, interacção grupal, onde os actores identificam objectivos comuns sobre um problema que os afecta procurando a mudança através de um sistema democrático de intervenção.. A ideia de professor-investigador, com capacidade de pensar a sua prática, surge na concepção de Stenhouse (citado por Alarcão, 2001) ao assumir que a atitude de investigação é *uma predisposição para examinar a sua própria prática de uma forma crítica e sistemática* (p. 23). A perspectiva de Carr e Kemmis (2010) enfatiza a ideia de investigação-acção colaborativa, aceitando que o desenvolvimento de teorias educacionais tem lugar como parte integrante do desenvolvimento da educação: o desenvolvimento de políticas educacionais tem lugar como parte integrante do processo democrático de reforma da educação. Assim, afirma-se a criação de comunidades colaborativas de auto-reflexão a fim de alcançar uma melhor compreensão da prática educativa e melhorar a educação.

Estas conceptualizações e outras que reconfiguraram o sentido inicial da investigação-acção, clarificam a ideia de que

a realidade social e educacional está prenhe de possibilidades de mudança e transformação, de que são actores centrais os profissionais quando desenvolvem a necessidade de reflectir sobre a própria prática, isto é de investigar o próprio trabalho a fim de o melhorar invocando e construindo conhecimento praxiológico (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2008, p. 9).

A investigação-acção produziu, ao longo dos tempos, uma multiplicidade de estudos, não sendo possível, por isso, encontrar uma definição única. A pluralidade conceptual provém das múltiplas aceções, propostas e práticas enunciadas. Numa tentativa de organizar conceptualmente estes estudos Noffke (2010) propõe um agrupamento por três dimensões: pessoal, profissional e política. A autora refere, no entanto, que esta

categorização é artificial, porque entre as diferentes dimensões existe uma interconectividade, que evidencia a complexidade de que se reveste este tipo de investigação, afirmando o que é

especialmente importante neste processo é o entendimento de que estas dimensões não são categorias discretas, que reflectem ênfases diferentes (...). Todas as formas de investigação-acção incorporam uma dimensão política. Uma vez que investigação-acção procura implementar a melhoria da prática educativa (a acção parte de uma dupla acepção), através de uma visão sobre o que poderá tornar melhores as crianças, aqueles que trabalham com elas, e certamente a sociedade no geral. Essas visões de mudança incorporam a dimensão política na medida em que todas elas trabalham com e contra as linhas de poder existente (p. 8).

A dimensão profissional centra-se directamente nas questões relacionadas com o desenvolvimento das práticas em contexto educativo e a valorização da profissão docente. Enfatiza-se o papel da investigação-acção na melhoria das práticas dos professores, debruçando-se também sobre as técnicas e estratégias de ensino que contribuem tanto para o desenvolvimento individual, como para a construção de uma importante base de conhecimento profissional, necessário para a reflexão futura (Maximo-Esteves, 2008).

A dimensão pessoal destaca o papel dos actores envolvidos nas práticas de ensino-aprendizagem, sendo os alunos o principal centro de interesse. Os estudos, neste âmbito salientam as aspirações dos professores na compreensão das acções e do pensamento das crianças e a forma como elas interagem na sala de aula. Os relatos revelam a elevada autoconsciência dos professores-investigadores, que vão manifestando a necessidade de clarificar as suas próprias concepções sobre educação. Neste sentido, a dimensão pessoal apresenta o estudo que cada professor individualmente realiza sobre a sua sala de aula e a sua própria teorização do ensino (Máximo-Esteves, 2008).

Na dimensão política incluem-se as linhas de investigação-acção que reconhecem que a aprendizagem da competência investigativa providencia não só significados para lidar com os problemas decorrentes da acção educativa mas também o sentido de agência, ao aproximar-se das questões da vida social. Muitos dos projectos com ênfase nesta dimensão realizaram-se ao serviço de comunidades de cor ou grupos economicamente oprimidos (Noffke, 2010). Assume-se aqui a visão freireana de emancipação, que consigna que o aumento do conhecimento dos grupos permite a tomada de consciência, relativamente ao monopólio do conhecimento institucionalizado, que apenas serve o grupo dos opressores (Maximo-Esteves, 2008).

Segundo Noffke e Someck (2010), a investigação-acção revela-se como uma metodologia que procura superar o habitual dualismo, teoria e prática, que separa os investigadores de investigados, a investigação da acção. Contudo, alguns metodólogos, particularmente Cohen e Manion (citados por Máximo-Esteves, 2008) têm evidenciado que os termos *investigação* e *acção* são por natureza contraditórios e, como tal, teoricamente inconciliáveis. Mas foram, sobretudo, as críticas em torno do conhecimento enquanto propriedade individual, concebido de forma abstracta, universal e objectiva que fizeram emergir concepções alternativas de produção do saber, compreendendo-o como uma construção interaccional, dialógica e contextualmente situada (Nogueira, 2001, p.46).

Para Elliott (2010) a investigação em educação deve ultrapassar a visão simples, da indagação dos processos de aprender e ensinar, para se constituir como uma realização ética associada ao *bem educacional*. O autor argumenta que a investigação em educação deve ser suportada por uma intencionalidade prática para a mudança, geradora de conhecimento prático. Este tipo de conhecimento, segundo o autor, habilita as pessoas para coordenarem as suas acções para os propósitos da *praxis*.

A este propósito, Carr (2006) sustenta que o conhecimento prático só é relevante para práticos que, no desejo de chegarem a patamares de acção superiores, desenvolvem a capacidade de fazer, avisados e prudentes, julgamentos sobre o que numa situação particular, constituirá uma apropriada expressão do bem. Neste sentido, o conhecimento prático não é mera prática, constitui-se como um modo natural de raciocínio que abre espaço à reconstrução reflexiva dos *pré-conceitos*. Segundo Elliott (2010) isto acontece, porque não se separam os meios dos fins, enquanto objectos de reflexão. Assim, o conhecimento prático pode ser encarado como uma filosofia da prática, desde que as mudanças na *praxis* - compromisso ético com a acção – sejam acompanhadas por mudanças conceptuais e pedagógicas, tendo em conta os propósitos éticos e morais inerentes ao processo educativo.

Neste sentido, Craveiro (2006) refere que a investigação-acção promove o diálogo entre a teoria e prática. Na mesma perspectiva Elliott (2010) afirma que *todas as teorias são ferramentas da prática* (p. 30) e qualquer tentativa de unificação da teoria e da prática, através da investigação-acção *dependerá de quão sucedida for a fusão entre teoria e o raciocínio prático na construção de sentidos da acção* (p. 32). A investigação constitui-se como fonte de esclarecimento para as tomadas de decisão e a acção como fonte de informação para a investigação, interagindo num processo recursivo permanente (Craveiro, 2006).

A investigação-acção procura analisar a realidade educativa específica e estimular a tomada de decisão dos seus agentes para a mudança educativa. Esta mudança implica a tomada de consciência de cada um dos actores, individualmente, e do grupo, do qual emerge a construção de conhecimento através do confronto e contraste dos significados produzidos na reflexão. Constitui-se como um processo intencionalmente situado uma vez que se orienta pelos propósitos do desenvolvimento do ensino e dos professores enquanto profissionais. Mas esta intencionalidade necessita de suportes conceptuais e metodológicos, envolvendo por isso a necessária sistematicidade do processo investigacional, que fomenta atitudes de rigor, organização e persistência que ajudam os professores a apurar o olhar observador, o planeamento e a análise dos dados que vão emergindo (Máximo-Esteves, 2008, p. 69).

Sendo a investigação-acção preferencialmente utilizadas em contextos particulares e comunidades específicas, destacando-se o tipo *estudo de caso*, colocam-se outros questionamentos em torno da validade que emerge desse processo investigacional, indagando se produz conhecimento universal, se permite a construção de uma visão clara e sistemática sobre a matéria em estudo e se habilita para a predição de possibilidades futuras.

Para Elliott (2010) a ideia de conhecimento universal não resulta, no contexto da investigação-acção de uma compreensão positivista do conhecimento, que o apresenta como Lei Universal, estabelecendo as relações causa-efeito e portanto dentro da racionalidade técnica, mas antes como *um compromisso ético para o bem universal* (p.33). O autor sustenta que o raciocínio prático constitui a relação entre o particular e o universal, já que este se apresenta como modo de razoabilidade, na qual as concepções gerais sobre o bem e a acção são tomadas para as perceber em situações particulares. Elliott (2010, p. 33) fundamenta a sua posição citando Dunne que refere a necessidade do raciocínio prático para acolher as particularidades da situação na acção dentro das quais se capta o universal, assumindo que a riqueza dos estudos descritivos possui um poder *epifânico* que ilumina outros quadros de acção. Os estudos de caso são considerados como uma espécie de generalização naturalística (Stake citado por Elliott, 2010), pelo que os práticos ficam capacitados para construir uma tradição comum, na compreensão das suas experiências concretas em situações particulares. Desta compreensão resultam, segundo o autor, as *regras básicas universais*<sup>1</sup> (p. 34), que fazem emergir os aspectos relevantes da prática, nas quais as situações particulares são julgadas como similares. Ser capaz de reconhecer o

---

<sup>1</sup> *universals rules of thumb*

inesperado, quando ele acontece e agir sobre ele, depende, segundo Elliott (2010), das antecipações fornecidas pelas *regras básicas universais*, como hipóteses de acção. Quando se analisam as características dos estudos de caso, percebe-se que estes não produzem regras universais, mas quando são construídos na acção eles são os meios através dos quais as regras universais são testadas e desenvolvidas. Contudo, as novas situações de acção podem ser imprevisíveis, pelo que não se podem considerar estas regras como fixas ou imutáveis. Serão as experiências dos professores que envolvem a partilha e a construção de significados, a partir das situações que emergem da prática, bem como a compreensão dos valores educacionais que se desenvolvem nessas situações, que podem produzir referentes de significação que guiam outras reflexões e acções práticas.

### **O desenvolvimento profissional dos professores através da investigação-acção**

Como se referiu, o modelo de desenvolvimento profissional através da investigação-acção realiza-se pelo envolvimento dos professores enquanto investigadores da sua acção (Oliveira-Formosinho, 2009). O processo desencadeador da pesquisa pode resultar de uma dificuldade sentida, um problema identificado, individualmente ou em grupo, podendo assumir diversas formas de resolução, através de pesquisas individuais, realizadas em pequenos grupos ou serem dinamizadas pela própria escola, adoptando estruturas formais ou informais. Como contributo, para o desenvolvimento profissional, este modelo salienta a investigação com a qual os professores se devem comprometer, como pesquisadores activos, numa lógica que contrarie a sua passividade, enquanto sujeitos de estudo.

Os estudos sobre o desenvolvimento profissional, parecem evidenciar que a utilização da investigação-acção em educação providencia bases conceptuais e metodológicas que ajudam o professor a compreender a acção educativa que desenvolve, a questioná-la, a investigar novas possibilidades, promovendo mudanças que se reflectem na aprendizagem dos alunos. Os projectos sustentados, numa linha metodológica de investigação-acção, que assumem a complexidade educativa, são entendidos numa acepção mais profunda, envolvendo metas imediatas, que se articulam com compromissos educacionais e sociais, a longo prazo. É neste sentido que os profissionais necessitam de construir conhecimentos, competências, disposições<sup>1</sup> e práticas que se constituam como uma mais-valia na acção que desenvolvem.

---

<sup>1</sup> Para Lilian Katz (1995) o *conhecimento prático* (*practitioner knowledge*) constitui-se por factos, concepções, ideias e linguagens, relacionando aspectos da cultura educacional com boas práticas; competências (*skills*) são as unidades de acção observáveis ou facilmente inferidas, que ocorrem em pequenos períodos de tempo. São aprendidas através da acção

Esta linha aceita os professores como indivíduos inteligentes, que formulam questões sobre a sua prática e que têm experiência relevante para partilhar com os outros. Nesse sentido, os professores estão disponíveis para procurar os dados que lhes permitam responder às questões e problemas que formulam. Será através da análise dos dados que emergem da sua prática e da sua experiência, que os professores desenvolvem novas formas de compreensão sobre os fenómenos educativos.

Os princípios que sustentam este modelo radicam nas concepções de Dewey (1952, 1953) que advogava a importância dos professores desenvolverem acções reflectidas em torno da sua prática profissional. O pedagogo, ao analisar a prática docente, estabeleceu a distinção entre actos reflexivos de acção e actos de rotina alertando para o risco que representava a rotinização na prática profissional dos professores. Daqui decorre que a realidade profissional aceite como natural e justificada pela ritualização dos processos, tende a produzir práticas moldadas, o que impede a experimentação de pontos de vista alternativos. Nesta óptica, os professores parecem descentrar a intencionalidade educativa configuradora da acção para se tornarem reprodutores de práticas observadas e naturalizadas.

Para Dewey (1953) a acção reflexiva implica uma consideração activa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou se pratica, à luz dos motivos que o justificam e das consequências a que conduz. Esta acção reflectida, segundo o autor, demanda uma abertura de espírito, do professor/educador que lhe permita examinar, constantemente, as fundamentações lógicas da acção, indagando o porquê e o como do que desenvolveu, em contexto educativo. A abertura de espírito implica, segundo o pedagogo, a ponderação cuidadosa e responsável das tomadas de decisão, assumindo assim, a condição de aprendiz, planeando a acção de acordo com as intencionalidades que define e lhe permitem saber qual é o seu papel enquanto actor e autor. Nesta linha de pensamento, concordamos com Oliveira-Formosinho e Formosinho (2008) quando referem que ser profissional reflexivo *é fecundar as práticas nas teorias e nos valores, antes, durante e depois da acção; é interrogar para ressignificar o já feito em nome do projecto e da reflexão que constantemente o reinstitui* (p. 8). Decorre desta conceptualização o reconhecimento do papel do professor, enquanto investigador da sua prática, que ganhou força, como referimos anteriormente, com as ideias de Stenhouse (1987). O autor estava convencido que seria o papel do professor-investigador na construção de um corpo comum de conhecimentos, o meio de efectuar mudança

---

directa, descoberta, tentativa-erro e são modificáveis, através da prática guiada, feedback; *disposições* são tendências para exibir um comportamento frequentemente voluntária ou involuntariamente. Incluem a motivação para por em prática uma determinada competência.

educacional a partir das suas acções experimentais, no contexto educacional onde desenvolviam as suas práticas. A construção do conhecimento prático realizar-se-ia através da compreensão dos efeitos da mudança educacional, decorrente do envolvimento colectivo dos professores na investigação.

Nesta linha de pensamento, Zeichner (1993), no seu livro *A Formação Reflexiva de Professores*, afirmava que

os professores deveriam desempenhar papéis activos na formulação dos propósitos e finalidades do seu trabalho (...), de liderança na reforma escolar. (...) [porque], a produção de novos conhecimentos sobre o ensino e a aprendizagem não é propriedade exclusiva dos colégios, universidades ou dos centros de pesquisa e desenvolvimento, (...); os professores também possuem teorias e podem contribuir com a construção de um conhecimento comum sobre boas práticas de ensino (p. 16).

Assume, assim, particular relevância a investigação-acção como suporte de formação do profissional reflexivo. Para Alarcão (2002) será através da investigação-acção que se poderão concretizar-se tais propósitos, ao considerar que esta

além de poder contribuir para a resolução de problemas concretos e para um aprofundamento do pensamento sobre a escola na variedade e interacção das suas dimensões, sustentará a formação comunitária em grupo, contextualizada e ajudará a consolidar a consciência da identidade e da força do colectivo que é o corpo profissional dos professores (p. 223).

A investigação-acção em educação configura-se assim como uma oportunidade de desenvolvimento profissional, pela interactividade que estabelece entre o processo de conhecimento, o objecto a conhecer e as dinâmicas de colaboração contextualizadas que promove. Segundo Máximo-Esteves (2008) pode definir-se investigação-acção, como *um processo dinâmico, interactivo e aberto aos emergentes e necessários reajustes, provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo* (p. 82). Assim, o processo tem como finalidade o envolvimento dos professores na desocultação das situações que os rodeiam, tendo em vista a melhoria do seu desempenho profissional e, conseqüentemente, a qualidade das aprendizagens das crianças/alunos. Como salientam Oliveira-Formosinho e Formosinho (2008) *o conhecimento profissional prático é uma janela para uma melhor compreensão e apropriação da prática profissional* (p. 8). Mas a prática profissional sustentada em pedagogias sem rosto, como afirma Oliveira-Formosinho (2007) é uma porta aberta para a perpetuação do modo de acção tradicional. Defende-se, por isso, o desenvolvimento de práticas profissionais sustentadas em *gramáticas pedagógicas* que permitam a valorização da criança na sua competência participativa, onde se assumam a heterogeneidade e a diversidade como

riqueza para a aprendizagem, oferecendo modos alternativos de pensar a acção (Oliveira-Formosinho, 2007). Os vários estudos de casos coordenados por Oliveira-Formosinho (2009a), no âmbito do Projecto Desenvolver a Qualidade em Parcerias, evidenciam a necessidade de apoio externo para o desenvolvimento dos processos de reconstrução profissional. As parcerias constituem-se como fontes de aprendizagem integrada entre os actores envolvidos, como afirma Oliveira-Formosinho (2009) *os docentes do ensino superior aprendem com o mergulho na realidade que os questiona e permite renovar a sua compreensão, os profissionais de terreno aprendem com o mergulho na teoria que permite complexificar a prática* (p. 23). Nestes processos parece que todos saem beneficiados, a partir da construção de significados que emergem do confronto conceptual sustentado na reflexão crítica e que se traduz na reconstrução do conhecimento profissional prático.

Parece existir um consenso discursivo, entre os investigadores, quanto aos procedimentos que envolvem a investigação-acção (Maximo-Esteves, 2008). Nos estudos que utilizam esta metodologia emerge um desenho metodológico que se configura num processo cíclico, de *pensar-fazer-pensar* para investigar e criar a mudança. Estes ciclos de investigação envolvem diferentes fases que corporizam essa tríplice dimensionalidade - pensar – agir – criar a mudança (MacNaughton e Hughes, 2009, p. 5). A criação da mudança implica a construção de suportes, a definição de referentes e a busca de instrumentos que possibilitem a compreensão dos fenómenos que se desenvolvem na acção, daí a importância da formação em contexto. Estes processos implicam uma recursividade permanente da qual emerge a interconectividade entre as fases e os passos do referido ciclo. Constitui-se, assim, como um processo dinâmico, interactivo e aberto aos emergentes e necessários reajustes que inclui as seguintes fases: *i) planear com flexibilidade; ii) agir; iii) reflectir; iv) avaliar/ validar, onde se descrevem e analisam os dados que conduzem à avaliação das decisões tomadas e dos efeitos observados; v) dialogar, de forma a partilhar o ponto de vista com outros parceiros (colegas, ou outros)* (Fischer citado por Maximo-Esteves, 2008, p.82): Será o escrutínio interpares que permitirá validar a investigação, acentuando-se, assim, a importância desta metodologia se desenvolver no seio de *comunidades de prática*.

## **A investigação-acção e a construção de comunidades de prática**

Decorrente desta perspectiva, situam-se os trabalhos de investigação-acção que apelam para a promoção de uma cultura de crescimento profissional continuado dos indivíduos e dos sistemas, tendo em conta a qualidade das práticas, asseguradas através de

processos de apoio profissional aos práticos, bem como às organizações onde estão inseridos (Sheridan, Edwards, Marvin, e Knoche, 2009).

Como afirmam Niza e Formosinho, (2009)

a urgente e inevitável renovação da cultura profissional dos docentes implicará, necessariamente, um *trabalho de luto* sobre o passado social e cultural da profissão, cristalizado na identidade de cada um dos professores. A construção de alternativas culturais para a profissão pode constituir uma relevante missão das comunidades de práticas (p. 346).

A literatura parece evidenciar que as comunidades de prática se constituem como focos potenciadores de crescimento profissional (Sheridan, Edwards, Marvin, e Knoche, 2009).

Segundo Wenger, (1998) as comunidades de prática são grupos de pessoas que se reúnem a partir de interesses profissionais comuns e um desejo de melhorar sua prática, partilhando os seus conhecimentos, ideias e observações. Como salientam Cochran-Smith e Lytle (2010)

trabalhando em conjunto em comunidades, ambos, os professores mais novos e mais os mais experientes, apresentam problemas, identificam discrepâncias entre teorias e práticas, desafiam as rotinas comuns, recorrem ao trabalho dos outros para gerar quadros de referência, e tentam tornar visível muito do que é dado como certo sobre ensinar e aprender (p. 46).

Como lembram Niza e Formosinho (2009) *uma comunidade de prática é, portanto, o contexto social onde tem lugar a aprendizagem através das trocas que asseguram os progressos no trabalho* (p. 346).

Em Portugal esta forma de apoiar o desenvolvimento profissional de modo a criar melhores condições ao desenvolvimento das crianças afirmou-se sobretudo em algumas experiências que valorizaram a investigação-reflexão-acção como suporte de transformação das práticas educativas.

Na década de 80 (de 1981 a 1985) desenvolveu-se o *Projecto Alcácer*, um projecto de intervenção em contexto rural cujo fulcro era a educação de crianças até aos seis anos de idade (Silva e Miranda, 1990). Partindo de uma perspectiva de intervenção ecológica sustentava-se que a dinâmica do ambiente educativo deveria partir da própria instituição, sendo para tal necessário *criar nas instituições uma determinada organização interna – estrutural e dinâmica – com vista a constituírem-se globalmente como um ambiente de vida estimulante para as crianças, abrindo-se simultaneamente à participação dos pais e da comunidade* (Silva e Miranda, 1990, p.59). O *Projecto Alcácer* concedeu importância fundamental à formação pessoal e social das crianças valorizando os contextos com os quais elas interagem, procurando a transformação do sistema ecológico dos ambientes evidenciando, desta forma, uma

concepção mais abrangente do currículo educativo (Silva e Miranda, 1990, p. 63). Neste sentido, o processo desencadeou-se valorizando a acção de todos os participantes e na reconstrução da acção que se desenvolvia nos diferentes contextos.

O projecto ECO [Escola-Comunidade] assumiu-se como outra experiência inovadora, ao conceptualizar a aprendizagem escolar como um processo de múltiplos actores, cuja interacção permanente, influenciava, cada um deles de alguma maneira. Esta leitura, permitiu por um lado compreender o tipo de interacções existentes, por exemplo entre a escola, a família e as autarquias, e por outro lado intervir sobre elas ensaiando no terreno novas relações. Colocaram-se em prática estratégias de mudança, em que os próprios objectivos e resultados decorriam do jogo das interacções, entre os actores em presença (Benavente, Costa e Machado, 1990, p. 4). Neste, projecto advogava-se a competência dos actores como investigadores. Como salientam Benavente, Costa e Machado (1990)

a investigação-acção assim definida é uma abordagem complexa, porque não pode dispor de protocolos e procedimentos fixos que sejam aplicáveis independentemente das características específicas dos terrenos em que se está situado. Quer isto dizer que é preciso evitar, permanentemente um duplo reducionismo: o que reduz a investigação-acção a investigação, em que o envolvimento dos protagonistas dos processos em estudos é o mínimo indispensável e inevitável na aplicação estrita no terrenos dos instrumentos de pesquisa académica em ciências sociais; e o que reduz investigação-acção à acção, consistindo num activismo frenético sem espessura teórica nem capacidade problematizadora e, por isso, cego para a compreensão e análise dos processos em causa (pp. 4-5).

Outras acções foram desenvolvidas no sentido de ajudar os profissionais a encontrar práticas pedagógicas mais sustentadas e sustentadoras da acção. Referimos neste âmbito os trabalhos desenvolvidos no âmbito do *Projecto IRA* (Estrela, M. T. e Estrela, 2001). Todos estes projectos se centraram em dinâmicas de acção que valorizam, sobretudo, as boas práticas profissionais, sustentadas na investigação-acção.

O Movimento da Escola Moderna Portuguesa (MEM) é possivelmente o modelo curricular, mais antigo, em Portugal, que procura o desenvolvimento profissional e a mudança pedagógica através de uma cultura de cooperação. Assim, o MEM define-se como

uma associação de profissionais de educação que se assume como movimento social de desenvolvimento humano e de mudança pedagógica. Propõe-se construir respostas contemporâneas para uma educação escolar intrinsecamente orientada por valores democráticos de participação directa, através de estruturas de cooperação educativa. Fá-lo

a partir de processos de formação colegialmente partilhados por professores dos vários graus de ensino e de outros profissionais das ciências da educação, seus associados. A perspectiva cultural que assegura o desenvolvimento pessoal e profissional, em comunidade de formação recíproca, chama-se no MEM auto-formação cooperada, por processar-se numa estrutura horizontal e dialógica de aprendizagem – ensino sujeita às regras sociais da cooperação. É esse compromisso social que lhe dá coesão e que assegura a solidariedade e a dimensão ética que requer a formação humana dos que se dispõem a educar outros homens e mulheres, em convívio democrático para a democracia<sup>1</sup>

Segundo Niza e Formosinho (2009), é através de um sistema partilhado sobre a profissão que se reconstrói a ecologia conceptual de cada um dos participantes. A construção dos conhecimentos realiza-se dentro da comunidade, onde cada um assume o papel de formador e formando e se obriga a pensar e a reflectir criticamente os seus percursos.

No MEM a formação tem o papel de promover a mudança pessoal e o desenvolvimento profissional num contexto de socialização. Estabelece-se o isomorfismo pedagógico como estratégia metodológica que consiste em fazer experienciar através de todo o processo de formação, o envolvimento e as atitudes, os métodos e os procedimentos, os recursos técnicos e os modos de organização. A formação por projectos em grupos cooperativos sustenta essa estratégia de formação cooperada. Para o MEM

os grupos de trabalho cooperativo são estruturas de formação que têm como objectivo principal: a formação permanente dos sócios, através da avaliação e planificação das práticas de intervenção escolar (função técnico-pedagógica); a construção e partilha de instrumentos de trabalho pedagógico (função instrumental), e o aprofundamento teórico das práticas e partilha de documentos de investigação<sup>2</sup>

É nestas estruturas de formação que se desenvolve o *trabalho de projecto*, onde se gera o modelo pedagógico, a partir dos processos crítico-reflexivos continuados. A participação activa nesta construção colectiva permite aos educadores/professores aperceberem-se, gradualmente do real sentido e significado que as suas práticas e a sua participação vai tomando.

Segundo Niza e Formosinho (2009), o Movimento da Escola Moderna *radica num sistema ecológico de formação em rede: um ambiente formador auto-sustentado, gerado por uma dinâmica interactiva e cooperante que promove a sócioconstrução das aprendizagens da profissão e da cidadania* (p. 362). É um movimento que se tem reconstruído permanentemente, procurando fontes de

<sup>1</sup> (in, [www.movimentoescolamoderna.pt](http://www.movimentoescolamoderna.pt)).

<sup>2</sup> *idem*

sustentação enriquecedoras e construído, a partir da reflexão conjunta sobre as práticas pedagógicas, o desenvolvimento profissional dos educadores/professores. A procura conjunta de um determinado profissionalismo docente, que assenta numa ideia de reconstrução constante e progressivo, corporiza-se na identidade profissional que os *memistas* assumem e que procura responder às exigências que se colocam à profissão docente.

Mais recentemente, a Associação Criança<sup>1</sup> têm apoiado o desenvolvimento sustentado dos educadores/professores definindo-se como

uma associação de profissionais de desenvolvimento humano – professores, educadores de infância, formadores, psicólogos, investigadores – que têm como missão promover programas de intervenção para a melhoria da educação das crianças pequenas nos seus contextos organizacionais e comunitários (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2001, p. 28).

A associação parte de uma visão de sociedade que se funda na liberdade individual e na justiça social e que concede à educação um importante papel no desenvolvimento de um sistema social mais livre, justo e equitativo. Os seus fundadores reconhecendo o valor formativo da infância, assumem-no como responsabilidade social e colectiva, que significa, fazer da educação de infância a primeira etapa da educação em cidadania. Decorre daqui, a importância de promover apoio sustentado ao desenvolvimento dos profissionais e das organizações onde se inserem, tendo em conta o desenvolvimento e aprendizagem das crianças e das suas famílias (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2002). Assim, a acção da Associação Criança traduz-se

no apoio à construção de contextos educativos humanizantes que desempenhem um papel importante na construção da cidadania emergente das crianças, bem como à promoção da interligação entre os diversos contextos de vida das crianças. Elegem-se os professores como elemento estruturante dessa construção e interligação; assim a promoção do desenvolvimento profissional desses professores é o instrumento principal da missão, articulada com o desenvolvimento organizacional dos seus contextos de trabalho (p. 5).

Como advoga Oliveira-Formosinho (2002) o desenvolvimento profissional *é uma caminhada que envolve crescer, ser, sentir e agir em contexto* (p. 42), pelo que se assume o desenvolvimento profissional na perspectiva da mudança ecológica. Inspirada em Bronfenbrenner (1993) Oliveira-Formosinho (2002a, p. 100) refere que a ecologia do desenvolvimento profissional envolve o estudo do processo de interacção mútua e progressiva entre a educadora activa e em crescimento e o ambiente em transformação em

---

<sup>1</sup> CRIANÇA é a sigla de *Criando Infância Autónoma numa Comunidade Aberta*, (in Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2001)

que ela está inserida, sendo esse processo influenciado pelas inter-relações tanto entre os contextos mais imediatos quanto entre estes e os contextos mais vastos em que a educadora interage.

## Conclusão

A investigação-acção tem vindo a emergir como uma linha de forte impacto na investigação em educação. Muito caminho haverá ainda a percorrer até que esta forma de investigação se possa afirmar em Portugal, aprofundando a sua fundamentação epistemológica aperfeiçoando os seus critérios de qualidade e, sobretudo, mostrando com bons exemplos o seu valor e as suas potencialidades como instrumento de formação, de mudança educacional e como forma de construção de conhecimento válido sobre educação.

Nas últimas década, tem existido um forte impulso para investigar a acção, revelado em diferentes estudos que evidenciam as potencialidades de reconstrução do conhecimento praxiológico. Advoga-se que a investigação-acção produz conhecimento desde que o processo seja suportado por uma intencionalidade prática para a mudança, geradora de conhecimento prático. Este tipo de conhecimento, segundo Elliott (2010), habilita as pessoas para coordenarem as suas acções para os propósitos da *praxis*.

Este tipo de investigação é enunciada como uma actividade exigente, envolvendo um nível de pensamento diferente da simples aprendizagem a partir da experiência. Sublinha também que, ao contrário da simples troca de experiências, a investigação-acção, deve fundar-se em gramáticas pedagógicas participativas que transformem a escola num laboratório de experiências democráticas (Dewey, 1953). No entanto, como sugerem Niza e Formosinho (2009) é necessário que um *trabalho de luto sobre o passado social e cultural da profissão, cristalizado na identidade de cada um dos professores* (p. 346).

Reconhece-se igualmente a necessidade da interacção entre actores de diferentes organizações e o posicionamento reflexivo que a transformação praxiológica exige, para assegurar, na aproximação ou identificação com os princípios orientadores de gramáticas pedagógicas sustentadoras. Este tipo de investigação requer a conceptualização clara do papel dos actores que intervêm no processo. A aprendizagem na companhia, seja dos pares ou de formadores, partilhando ideias pedagógicas, valoriza a acção de todos e reconhece o papel dos professores como investigadores.

A investigação-acção em educação configura-se assim como uma oportunidade de desenvolvimento profissional, pela interactividade que estabelece entre o processo de

conhecimento, o objecto a conhecer e as dinâmicas de colaboração contextualizadas que promove.

## Referências

- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In B. P. Campos (Ed.), *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior* (1, 21-31). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2002). Escola Reflexiva e Desenvolvimento Institucional: que novas funções supervisivas? In J. Oliveira-Formosinho, *A supervisão na formação de professores I: da sala à escola* (pp. 212-238). Porto: Porto Editora.
- Araújo, S. B., & Andrade, F. (2008). Da participação convencional à participação efectiva: um estudo de caso alicerçado na escuta da criança em contexto de educação de infância. In J. Oliveira-Formosinho, *A Escola Vista pelas Crianças* (pp. 95-116). Porto: Porto Editora.
- Benavente, A., Costa, A. F., & Machado, F. L. (1990). Práticas de Mudança e de investigação: Conhecimento e intervenção na escola primária. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 29 (2), 55-80.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A Ecologia do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed.
- Carr, W. (2006). Philosophy, methodology and action research, *Journal of Philosophy of Education*, 40 (4), 421-435.
- Carr, W., & Kemmis, S. (2010). Educational Action Research: a Critical Approach. In S. Noffke, & B. Somekh, *Handbook of Educational Action Research* (pp. 74-84). London: SAGE.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (2010). Teacher Research as Stance. In S. Noffke, & B. Somekh, *Handbook of Educational Action Research* (pp. 39-49). London: SAGE.
- Craveiro, C. (2006). *Formação em contexto : um estudo de caso no âmbito da pedagogia da infância*. Braga: Tese Doutoral apresentada, no Instituto de Estudos da Criança. Universidade do Minho.
- Dewey, J. (1952). *Experiência e educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Dewey, J. (1953). *Como Pensamos*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Elliott, J. (2010). Building Educational Theory through Action Research. In S. Noffke, & B. Somekh, *Handbook of Educational Action Research* (pp. 28-38). London: SAGE.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (1992). Introduction. In A. Hargreaves, & M. Fullan, *Understanding teacher development* (pp. 1-19). New York: Teacher College Press.

- Katz, L. (1995). The development sages of teacher. In L. Katz, *Talks with teachers of young children* (pp. 203-210). Norwood. NJ: Publishing Corporation.
- MacNaughton, G., & Hughes, P. (2009). *Doing Action Research in Early Childhood Studies: a step by step guide*. Berkshire: MacGrawHill.
- Maximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Niza, S., & Formosinho, J. (2009). Contextos associativos e aprendizagem profissional. A formação no Movimento da Escola Moderna. In J. Formosinho, *Formação de Professores: aprendizagem profissional e ação docente* (pp. 345-362). Porto: Porto Editora.
- Noffke, S. (2010). Revisiting the professional, Personal and Political Dimensions of Action Research. In S. Noffke, & B. Somekh, *Handbook of Educational Action Research* (pp. 6-23). London: SAGE.
- Noffke, S., & Somekh, B. (2010). Introdução. In S. Noffke, & B. Somekh, *Handbook of Educational Action Research* (pp. 1-5). London: Sage.
- Nogueira, C. (2001). Um novo olhar sobre as relações sociais de Género: Feminismo e perspectivas críticas na Psicologia Social. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Oliveira-Formosinho, J. (2009). Desenvolvimento Profissional de Professores. In J. Formosinho (org.), *Formação de Professores* (pp. 221-284). Porto: Porto-Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2009a). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias: Estudos de caso* (pp. 80-98). Lisboa: Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular - Ministério da Educação.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância reconstruindo uma práxis de participação,. In J. Oliveira Formosinho, T. Morchida K., & M. Apezzato P., *Pedagogia(s) da Infância Dialogando com o Passado Construindo o Futuro* (pp. 13-36). São Paulo: ARTMED..
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). O Desenvolvimento Profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In J. Oliveira-Formosinho & T. Kishimoto (Org.). *Formação em contexto: uma estratégia de integração*. (pp. 41-88). São Paulo: Thomson.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002a). Em direcção a um modelo ecológico de Formação de educadores: uma investigação na formação de educadores de infância. In J. Oliveira-Formosinho, *A supervisão na formação de professores I: da sala à escola* (pp. 94-120). Porto: Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2002). A Formação em Contexto: a perspectiva da Associação Criança. In J. Oliveira-Formosinho, & T. Kishimoto, *Formação em Contexto: uma estratégia de integração* (pp. 1-40). São Paulo: Pioneira Thomson.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2001). Associação criança: uma comunidade de apoio ao desenvolvimento sustentado na educação de infância. In J. Oliveira-Formosinho, & J. Formosinho, *Associação Criança: um contexto de formação em contexto* (pp. 27-61). Braga: Livraria Minho.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2008). Prefácio: A investigação-ação e a construção de conhecimento profissional relevante. In L. Máximo-Esteves, *A Visão panorâmica da Investigação-Ação* (pp. 7-14). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Azevedo, A., & Mateus-Araújo, M. (2009). A formação em contexto para a Pedagogia-em-participação: um estudo de caso. In J. Oliveira-Formosinho, *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias: Estudos de caso* (pp. 80-98). Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular - Ministério da Educação.
- Sheridan, S. M., Edwards, C. P., Marvin, C. A., & Knoche, L. L. (2009). Professional Development in Early Childhood Programs: Process, Issues and Research Needs. *Early Education and Development*, 20 (3), 377–401.
- Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- Silva, I., & Miranda, G. (1990). *Projecto Alcácer*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. . New York: Cambridge.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.
- Zeichner, K. (2001). Educational Action Research. In P. Reason, & H. Bradbury, *Action Research: Participative Inquiry and Practice* (pp. 273-283). London: Sage.