



A INVESTIGAÇÃO/ACÇÃO LIGADA À FORMAÇÃO, UM QUADRO DE ACÇÃO PARA O TRABALHO POR PROJECTOS¹

Isabel CARVALHO VIANA
Universidade do Minho

RESUMO

A investigação/acção ligada à formação, um quadro de acção para o trabalho por projectos é um trabalho que resulta, por um lado, da reflexão sobre práticas educativas reais que temos vindo a desenvolver no âmbito das Ciências da Educação, na especialidade de Desenvolvimento Curricular e, por outro lado, da reflexão que o exercício profissional nos suscita.

A complexidade de uma prática impõe uma formação de professores que conduza a uma atitude de reflexão da prática pedagógica, reconstrução dessa prática e análise das situações em que a mesma ocorre. No contexto educativo, necessitamos problematizar a natureza complexa e situacional das decisões e práticas em educação, onde professores e alunos adquirem um papel especial. Na posição que adoptamos, pensamos ser importante que os professores deixem de ser meros técnicos-executores do currículo, mais ou menos hábeis e, antes, passem a construtores crítico-reflexivos do mesmo. Neste sentido, eles surgem como mediadores entre o projecto global e as práticas curriculares em contextos diferenciados, onde, a intervenção no quotidiano profissional, se constrói sobre uma atitude de permanente investigação. Pelo que o trabalho por projectos garante o desenvolvimento das potencialidades da investigação/acção. Ela é, essencialmente, uma teia de desenvolvimento que deve estar em ligação permanente com a realidade prática. A sua prática exige autonomia, flexibilidade, adaptabilidade, reflexão, crítica, tolerância à frustração e à ambiguidade, especificidade dos contextos, construção de saberes, optimização da prática.

Se pretendermos que a formação contribua para um melhoramento das condições práticas dos formandos ela encontra um espaço fecundo quando se constrói dentro do projecto de investigação/acção, pois esta associa a intervenção e a pesquisa para proceder a novas aprendizagens e contribui para a mudança de situações problemáticas.

INTRODUÇÃO

Partimos do princípio de Stenhouse (1987), de que não é possível produzir desenvolvimento do currículo sem desenvolvimento do professor, o que significa que os currículos não são simples-

1. Esta comunicação baseia-se nos trabalhos de investigação para a Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade do Minho, em 1999.

mente meios de instrução para melhorar o ensino, mas expressões de ideias para a melhoria dos professores. Nesta perspectiva, avançamos a nossa convicção de que os professores podem melhorar a sua performance educativa mediante o recurso à investigação/acção e ao trabalho por projectos pelo modo como estas metodologias encaram a mudança.

A investigação/acção valoriza as experiências dos indivíduos, desenvolvendo teias de implicação, que são favoráveis à mudança. Permite desenvolver uma reflexão a par e passo sobre a acção, da qual resulta uma flexibilidade para articular/relacionar o passado, presente e futuro. Possui uma plasticidade útil à redução do carácter arbitrário das rotinas que o docente põe em acção. Exige, também, a tomada de consciência de uma rede prefigurada, de domínio pessoal, com múltiplos factores educacionais em interacção, orientando o percurso profissional do professor. Importa que o professor consciencialize e construa esse percurso.

Por seu lado, o trabalho por projectos assenta numa actividade colectiva, na ligação entre os sujeitos e o seu meio, que pretende transformar. São os sujeitos a dar sentido à situação, são eles que contribuem para a sua criação/transformação. Falar de trabalho por projectos implica propor outra problemática da relação da instituição escolar com as práticas profissionais e sociais, pois, trata-se de criar dentro da própria escola, situações de formação não *artificiais*, que levem a produções, à construção do conhecimento.

Afinal, trata-se de construção, reconstrução curricular e acção no contexto e nas práticas educativas, o que confere um papel actuante e criativo aos intervenientes directos, professores e alunos. Na prática, os contextos educativos são animados por atitudes individuais que requerem outra atenção, estudo e valorização. Sendo de notar que a profissão de professor compõe-se de rotinas que o professor, de forma mais ou menos consciente, põe em acção.

Nesta reflexão tentamos evidenciar que, a investigação/acção ligada à formação, constitui um quadro teórico enquadrador para o trabalho por projectos, na medida em que recorrer a trabalho por projectos é pensar na resolução de problemas reais, na formação dos implicados, na construção progressiva de conhecimentos, na necessidade de articular práticas pedagógicas, profissionais e sociais, na intervenção e na transformação da situação e dos sujeitos nela implicados.

LIGAÇÃO FORMAÇÃO E INVESTIGAÇÃO/ACÇÃO

Consideramos importante realçar duas dimensões do conceito de formação, por um lado, a das experiências (mais relacionadas com a quotidianidade nos diferentes espaços e momentos de vida) e, por outro, a das aprendizagens, intencionalmente, instituídas (realizadas nos contextos educativos formais). Assim, como consideramos que os indivíduos possuem um capital de conhecimento importante, será nas oportunidades de participação (acção) geradas, que estes terão possibilidade de se abrir ao conhecimento, de produzir um saber partilhado e totalizado. Neste sentido, formação integra, também, mais e maior diversidade de informação porque beneficia da interdisciplinaridade e mudança de atitudes.

Numa situação de formação não interessa dar formação, mas criar espaços em que os indivíduos possam tomar consciência das suas aquisições e da sua aplicação nas diferentes situações. Pelo que se torna importante avaliar a experiência das pessoas para as motivar, fazer um trabalho crítico sobre as experiências individuais e as do grupo em formação, pois constituem materiais para

investigação. As necessidades de formação não se identificam, produzem-se. Não há necessidades objectivas de formação, há necessidades negociadas de formação. A capacidade negocial, das necessidades de formação, é importante, mas tem de ser trabalhada numa perspectiva de que o trabalho de formação permite compreender as necessidades sócio-pedagógicas de formação. Segundo Goyette et al. (1988), a noção de formação associa, em particular, a investigação/acção:

Alguns autores situam unicamente o tipo de mudança que pode pretender uma investigação/acção no nível social: a investigação/acção é a recolha sistemática de informação destinada a produzir uma mudança social. Outros autores atribuem à investigação/acção uma tripla finalidade: de investigação, de acção e de formação, postulam que uma mudança social passa por uma mudança individual (Goyette et al., 1988: 105/6).

Segundo os autores, esta tripla finalidade deveria ser considerada como um triângulo onde assentam as estratégias da mudança social, não, unicamente, uma estratégia de saberes, mas, antes, uma transformação de atitudes.

Na situação de investigação/acção é preciso situar o momento em que as coisas surgem para poder questionar, é preciso estar muito atento. Segundo Ferry (1983), (...) *aprender ou fazer qualquer coisa só é formador quando constitui um meio de compreender* (Ferry, 1983: 50). Se pretendemos que a formação contribua para um melhoramento das condições práticas dos formandos, uma vez que visa aumentar a qualidade da formação entre os actores sociais e o produto da sua acção social, ela encontra um espaço fecundo quando se constrói dentro do projecto investigação/acção, pois esta associa a intervenção e a pesquisa para se proceder a novas aprendizagens e contribui para a mudança de situações problemáticas. E como nos dizem Carr e Kemmis (1988), o professor na sua profissão há-de ter direito a formular juízos sobre as práticas que desenvolve:

(...) há-de ter direito a formular juízos sobre as suas práticas, livre de influências limitativas externas e não profissionais, é preciso que os membros da mesma desenvolvam a sua prática profissional baseados numa ciência concretamente educativa. Dada a natureza crítica da educação, não obstante, a profissão não pode alhear-se das preocupações e dos interesses dos grupos que formam a sua clientela (Carr e Kemmis, 1988: 231).

Nesta linha de pensamento, o professor ao pôr em acção a função crítica está a implicar os diferentes intervenientes no processo de ensino/aprendizagem, isto é, alunos, pais, entidades locais, comunidade, na construção e no desenvolvimento do currículo. No plano das relações escola-comunidade, a investigação/acção permite melhorar e explorar as próprias práticas, ela proporciona um meio de teorizar a prática e de a transformar. Esta forma emancipatória proporciona o meio pelo qual é possível atingir o desenvolvimento de uma base teórica e de investigação para a prática profissional. Trata-se, como refere Cortesão e Stoer (no prelo), de uma forma diferente de trabalhar:

(...) de uma forma de diferente trabalho (de uma nova metodologia para uns, de um novo paradigma para outros) extremamente transgressivo. Transgressivo (...) porque ousa introduzir a acção no âmbito das competências dos teóricos e porque, ao responder às necessidades dos práticos (que se confrontam, no terreno, com a urgência de resolver o problema), ousa propor-lhes que se pare para reflectir e produzir conhecimento no meio da refrega da acção.

Investigação, teoria e prática aparecem juntos de forma constante, uma vez que se justificam mutuamente e quando separadas perdem sentido. Que, segundo Stenhouse (1987), constitui ponto

débil da investigação educativa, a sua desconexão com a realidade da situação educativa, a falta de comprovação na acção e se queremos que a investigação seja útil aos professores, que se repercute na melhoria da qualidade educativa, na melhoria da sua formação, é necessário constatar-la no local, no contexto em que se desenvolve.

Pelo que temos vindo a dizer, parece-nos haver espaço para referir a investigação/acção ligada à formação, um quadro de acção para o trabalho por projectos. Na medida em que, quando se recorre a trabalho por projectos, se pensa na resolução de problemas reais, na formação dos implicados, na construção progressiva de conhecimentos; na necessidade de articular práticas pedagógicas, profissionais e sociais; que requer, para se desenvolver, um trabalho de equipa, que acaba por fortalecer; que recorre a metodologias qualitativas e que se julga portador de uma atitude de intervenção, mudança, transformação do sujeito e da situação. E, por seu lado, a investigação/acção, como nos refere Gimeno e Pérez Gómez (1993), assume um papel privilegiado no desenvolvimento profissional docente ao solicitar um processo de reflexão cooperativo:

(...) que requer a participação de grupos, integrando no processo de indagação e diálogo os participantes e observadores, é para Elliott um instrumento privilegiado de desenvolvimento profissional dos docentes ao requerer um processo de reflexão cooperativa mais do que privada; ao focar a análise conjunta de meios e fins na prática; ao propor-se à transformação da realidade da escola e da aula mediante a compreensão prévia e a participação dos professores/as na elaboração (diseño), desenvolvimento e avaliação das estratégias de mudança; ao colocar como imprescindível a consideração do contexto psicossocial e institucional, não só como marco de actuação, senão como importante factor indutor de comportamentos e ideias; ao propiciar, enfim, um clima de aprendizagem profissional baseado na compreensão da prática na aula e orientado a facilitar a compreensão e transformação da mesma prática (Gimeno e Pérez Gómez, 1993: 428/9).

Assim, a prática do professor adquire um carácter intelectual e autónomo, não unicamente técnica, antes se assume como processo de acção e de reflexão conjunta, de investigação e experimentação, onde os professores aprendem ao ensinar e ensinam porque aprendem (a formação melhora, atribui qualidade quer ao profissional, quer ao processo de ensino/aprendizagem), o professor intervém para facilitar e não para impor, nem substituir a compreensão dos alunos, a reconstrução do seu conhecimento experiencial; e ao reflectir sobre a sua intervenção exerce e desenvolve a sua própria compreensão.

Embora se saiba, como nos dizem Cortesão e Stoer (1997), que o quadro em que o professor é geralmente socializado o canaliza para ser um agente da reprodução, admite-se que será possível alterá-lo:

(...) que as condições em que o professor é, em geral, tradicionalmente socializado como cidadão, como aluno, e – sobretudo – como professor, o predispõem, à partida, para ser um agente da continuidade, da reprodução. Porém, se o quadro teórico escolhido privilegiar a promoção do docente preocupado com a diversidade e com um processo de ‘negociação’ da diferença, então é necessário reflectir, de uma forma global, sobre as características do processo de formação que se procura implementar. É que, para além das preocupações que tradicionalmente orientam a formação do docente de quem se espera que seja detentor dos conhecimentos necessários para desencadear nos seus alunos os saberes disciplinares curricularmente tidos como importantes (docente esse que em trabalhos anteriores se designou por ‘professor monocultural’ – Stoer, 1994), outras preocupações terão de estar presentes na formação, porque outras expectativas se geram sobre as suas atitudes e formas de actuar. Os efeitos destas outras preocupações conjugarão com as preo-

cupações tradicionais para produzir um novo compósito: o 'professor inter/multicultural' (Cortesão e Stoer, 1997: 24).

Daqui releva ser importante que o professor adquira características que lhe permitam valorizar/considerar/desenvolver a autonomia, a solidariedade, a cooperação, a cidadania, a adaptabilidade, a reflexão, a crítica, a tolerância à frustração e à ambiguidade. Pretende que o professor seja crítico, construtor, activo, criativo, interventor e não um mero executor passivo, acrítico de orientações singulares, hegemónicas emanadas do poder central.

O trabalho por projectos considera a aquisição de conhecimentos, capacidades, predisposições e sentimentos. Pode proporcionar situações de aprendizagem/formação enriquecedoras, cria desafios contínuos, Katz e Chard (1997), assinalam:

Pode proporcionar situações de aprendizagem, nas quais possam ocorrer interacções e conversações enriquecidas a nível de contexto e conteúdo relacionadas com assuntos que são familiares às crianças.(...). Uma vez que os tópicos de projecto são extraídos dos interesses e ambientes familiares das crianças, os conhecimentos adquiridos podem ter uma verdadeira relevância cultural para elas. (...) defendemos a abordagem de projecto, ainda, porque cria desafios contínuos aos professores e, desta forma, pode contribuir para tornar o trabalho do professor interessante e profissionalmente satisfatório (Katz e Chard, 1997: 105).

O trabalho por projectos desperta, no professor, nos alunos, nos implicados no processo, uma curiosidade intelectual, o fazer e o falar. Mendonça (1998), assinala:

O professor (...), desperta diariamente pela alegria de procurar, questionar, reflectir, deixar-se maravilhar em presença das coisas e dos seres. Saber estar atento e silencioso, numa escuta ao outro, saber escutar o sentido dos seus projectos, saber ler a experiência do outro, deixar que ela se manifeste. Será que de facto, nos damos esse espaço a nós próprios? Enquanto pessoas e profissionais? Tentando interpretar o sentido dos nossos pensamentos e das nossas acções? Enquanto comunidade educativa-escola, território educativo, será que de facto nos entendemos sobre o veiculado projecto educativo? Como integramos o nosso processo verdadeiramente experiencial dentro desta nova perspectiva, sem nos descaracterizarmos? Um nível de ensino face ao outro? Sem somarmos as partes em vez de as integrarmos? (Mendonça, 1998: 11).

Tal como a investigação/acção, o trabalho por projectos ocupa as *Mentes* dos implicados, desperta a imaginação, provoca investigação, acção, formação.

Investigação/acção e trabalho por projectos revelam-se orientações metodológicas adequadas em situações diferentes. Pelas suas características, poderão constituir quadros metodológicos adequados à mesma situação, uma vez, que ambos se centram na resolução de problemas reais e requerem uma participação activa de todos os implicados no processo que, aliás, são os mesmos que lhe dão forma e o põem em acção.

Comentário final

Do nosso ponto de vista e situando-nos na perspectiva de Carr e Kemmis (1988), a prática de uma ciência educativa crítica não deriva apenas da teoria, já que aquela implica melhorar a edu-

cação, o que requer a participação daqueles cujas práticas constituem a educação. Portanto, implica os professores, os pais, os alunos, a escola e todos aqueles que a ela possam estar ligados, pois, o que está em jogo é melhorar as práticas educativas reais, ou seja, melhorar a compreensão dos que intervêm no processo educativo e melhorar as situações nas quais se desenvolvem essas práticas.

Nesta perspectiva a investigação/acção cria condições, através das quais, os intervenientes na acção educativa, podem assumir a responsabilidade colaborativa no desenvolvimento da educação, na Reforma Educativa e daí o papel de uma *ciência educacional crítica*. Pelo que, segundo os autores, a investigação/acção educacional oferece um caminho para o conseguir.

Assim, como já dissemos, a investigação/acção e trabalho por projectos revelam-se orientações metodológicas adequadas à mesma situação, dado que ambas se centram na resolução de problemas reais e requerem uma participação activa de todos os implicados no processo que, aliás, são os mesmos que lhe dão forma e o põem em acção e, também, dado que ambas se desenvolvem/projectam através da investigação, acção/reflexão, provocando movimentos de formação nos implicados. Conjugadas estas orientações resulta desejável, no sentido de Alonso (1998), conhecer *os gestos* da profissão para que se torne possível estruturar um percurso de formação que, por sua vez, se supõe favorecer a construção das competências necessárias à actuação, ao desenvolvimento do professor enquanto profissional e enquanto pessoa.

BIBLIOGRAFIA

- ALONSO, Luísa (1991). *Contributos para a Definição de um Modelo da Função Profissional dos Professores*. Actas da Conferência Nacional, Novos Rumos Para o Ensino Tecnológico e Profissional. Porto: GESTAP, ME.
- ALONSO, M. García (1998). *Inovação Curricular, Formação de Professores e Melhoria da Escola. Uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da inovação/formação*. Dissertação de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho (policopiado).
- BARBIER, Jean-Marie (1993). *Elaboração de projectos de Acção e Planificação*. Porto: Porto Editora.
- BOUTINET, Jean-Pierre (1990). *Antropologia do Projecto*. Lisboa: Instituto Piaget.
- CARR, W. e KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- CARVALHO, Adalberto Dias org. (1993). *A construção do projecto de escola*. Porto: Porto Editora.
- CASTRO, L.B. e CALVET, M.M. Ricardo (1992). *O trabalho de projecto*. Lisboa: Texto Editora.
- CASTRO, Lisete Barbosa et al. (1992). *Gerir o Trabalho de Projecto - Um Manual para Professores e Formadores*. Lisboa: Texto Editora.
- CORREIA, José Alberto (1998). *Para uma teoria crítica em educação*. Porto: Porto Editora
- CORTESÃO, Luíza (1997). "Da Necessidade da Vigilância Crítica em Educação à Importância da Prática de Investigação-Acção", in Educação, Vol- III, n.º 2.

- CORTESÃO, Luíza e STOER, Steven (1997). “Investigação-Ação e a Produção de Conhecimento no Âmbito de uma Formação de Professores para Educação Inter/Multicultural”, in Educação Sociedade e Culturas, n.º 7.
- CORTESÃO, Luíza e STOER, Steven (No prelo). “Investigação-Ação e Formação de Professores para uma Educação Inter/Multicultural”, in Santos, M.R.e Carvalho, A orgs.. *Correspondência Escolar: As Classes da Descoberta*. Lisboa: Gulbenkian.
- FERRY, Giles (1983). *Le Traject de la Formation des Enseignants entre la Theorie et la Pratique*. Dunod: Bordas, Paris.
- GIMENO, Sacristán e Perez Gómez (1993). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- GOYETTE, G. et al (1988). *La investigación-acción- sus funciones sus fundamentos y su instrumentación*. Barcelona:Editorial Laertes.
- KATZ, Lilian e CHARD, Sylvia (1997). *A abordagem de projecto na educação de infância*. Lisboa: Gulbenkian.
- KEMMIS, S. et al. (1988). *Cómo Planificar La Investigación-Acción*, Barcelona: Editorial Laertes.
- LEITE, Elvira, MALPIQUE, Manuela e SANTOS, Milice R. (1989). *Trabalho de Projecto. 1 Aprender por Projectos Centrados em Problemas*. Porto: Edições Afrontamento.
- LEITE, Elvira, MALPIQUE, Manuela e SANTOS, Milice R. (1989). *Trabalho de Projecto. 2. Leituras Comentadas*. Porto: Edições Afrontamento.
- LYNCH, J. (1989). *Multicultural Education in a Global society*. The Palmer Press. London. New York.
- MCKERNAN, J. (1996). *Investigación-acción y curriculum*. Madrid: Ediciones Morata.
- MENDONÇA, Marília (1998). “O sentido de estar em projecto: fio condutor na transição entre ciclos e educação pré-escolar”. Comunicação apresentada no II Congresso Internacional da AFIRSEA/AIPELF. Lisboa (policopiado), pp. 1-15.
- NÓVOA, António, org., (1991). *A Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- PERRENOUD, Ph. (1993). *Práticas Pedagógicas Profissão Docente e Formação, Perspectivas Sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote.
- STENHOUSE, L. (1987). *Introducción a la Investigación y Desarrollo del Curriculum*, Madrid: Morata.
- THURLER, M. Gather (1992). *Les dynamiques de changement internes aux systèmes éducatifs comment les praticiens réfléchissent à leurs pratiques*. Genève: Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- ZEICHNER, K. (1993). *A formação reflexiva de professores*. Lisboa: Educa.