

Fonseca, J. (2013). Contributos da Investigação-ação no desenvolvimento profissional: um percurso de inovação. In Estrela, Teresa et al. *Formação Profissional: Investigação Educacional sobre teorias, políticas e práticas*. Lisboa: EDUCA/Secção Portuguesa da AFIRSE. (edição em CD-ROM)

## **Contributos da Investigação-ação no desenvolvimento profissional: um percurso de inovação**

Josélia Fonseca  
Departamento de Ciências da Educação  
Universidade dos Açores  
joselifonseca@uac.pt

### **Introdução**

A sociedade global e de informação do século XXI impõe à escola novos desafios e novas exigências. A conjuntura sociocultural que atualmente se vive – marcada pela diversidade axiológica e religiosa, por novas formas de aceder e produzir conhecimento e pela incerteza epistemológica – requer da escola uma reflexão de como gerir e desenvolver um processo educativo significativo que responda às necessidades dos alunos, tendo em vista a sua formação como cidadãos ativos e responsáveis nesta sociedade em mudança.

Conjuntamente com a reflexão sobre o papel da escola na sociedade contemporânea, importa questionar e refletir sobre a profissão do professor e as funções que este deve desempenhar, para dar resposta aos desafios que são interpostos à instituição escolar na formação do cidadão do século XXI.

Atualmente perfila-se uma educação para a cidadania ativa, que reclama por um professor como um investigador, um profissional reflexivo que gere criticamente o currículo. Trata-se, na verdade, de um professor que se preocupa em promover um processo educativo contextualizado e significativo para os seus alunos e que em função disso desenvolve uma ação pedagógica informada e refletida, resultado do diálogo entre a teoria, a prática e os valores que as sustentam.

O professor que se almeja para o século XXI é um profissional emancipado, capaz de tornar a escola num espaço de autonomia e vivência da cidadania. É aquele, que na busca pela sua progressiva emancipação, concebe o seu desenvolvimento profissional como um *continuum* meio de construir o seu conhecimento praxeológico.

Para a construção deste conhecimento praxeológico, capaz de promover o desenvolvimento do professor como um cidadão ativo, crítico e comprometido com a sua instituição escolar, poderá contribuir a investigação-ação colaborativa.

### **Que professor para o século XXI?**

A globalização que marca a metade do século XX e inícios do século XXI impôs ao mundo alterações significativas, que comumente partilhamos e discutimos. À abertura das fronteiras está associada a diversidade axiológica, religiosa e cultural, a necessidade de dialogar, tolerar a diferença; a comercialização dos produtos a baixo custo e os problemas associados ao consumismo; disponibilidade rápida e eficaz da informação e a questão da veracidade destas.

Mais do que conviver com a realidade do mundo global, a escola tem que responder aos seus desafios, tem de promover um processo educativo que favoreça o desenvolvimento como cidadão eticamente responsável, solidário, capaz de respeitar a diferença, de consumir moderadamente, de analisar criticamente a informação e (re) construir conhecimento.

Assim, para além de ser uma instituição social onde se transmite conhecimento, a escola do século XXI tornou-se

*“um espaço ecológico complexo de encruzilhada de culturas (...) o papel específico desta escola , e que a diferencia das outras instituições de socialização, é o de proporcionar aos alunos uma mediação reflexiva entre a cultura experiencial e a pluralidade de influências culturais exercidas sobre eles estimulando, a reconstrução crítica do conhecimento e da experiência.”* (Alonso, 2000, p. 33)

Na conjuntura atual, a missão da instituição escolar consiste em promover a (re)configuração do saber, pelo que o papel do professor já não é o de *magister dix*

mas é do mediador reflexivo (Alonso, 2000), intelectual transformador (Giroux, 1988), aquele que cria condições para o desenvolvimento de competências como o aprender a aprender, o espírito crítico, a cidadania ativa<sup>1</sup>.

A escola ao converter-se num espaço que tem por finalidade o desenvolvimento de competências de cidadania ativa dos alunos exige, tal como assinalámos em trabalhos anteriores (Fonseca, 2011, p. 196), “ (...) a existência de professores cidadãos, leitores críticos do currículo e do contexto escolar, que analisem, discutam e dialoguem em equipa os problemas dos seus alunos e orientem a sua ação educativa no quadro de uma ética da responsabilidade.”

Compreende-se neste contexto a ética da responsabilidade, mais do que o cumprimento do dever docente estipulado pela Lei de Bases do Sistema Educativo, como a resposta dos professores perante a solicitude e a vulnerabilidade dos seus alunos, com o fim de promover o seu desenvolvimento como “pessoa/cidadão”.

Ao professor exige-se que seja um membro educativo comprometido com o real pedagógico em que atua, um profissional emancipado e ativo, capaz de promover a melhoria e a mudança das situações educativas.

Assim, para que o desenvolvimento do professor como agente comprometido e inovador ocorra, importa que este conceba a escola como uma instituição aprendente, na linha do que defende San Fabian (1996) e Luisa Alonso (2007): uma “organização (...) que é capaz de identificar necessidades formativas em relação com as necessidades dos alunos e da sua comunidade” (San Fabian, 1996, p. 86); e que “(...) estimula a colaboração, a iniciativa e a exploração de possibilidades, onde as interações não são símbolos, mas servem para melhorar a informação, procurar alternativas e tomar decisões.” (Alonso, 2007, p. 112)

O professor inovador é aquele que compreende a escola, para além do espaço mais que promove a aprendizagem dos alunos, como uma instituição onde ele, colaborativamente com os demais docentes e alunos, aprende. Trata-se, na verdade, de uma escola onde o professor cria condições para o desenvolvimento de uma *praxis*

---

<sup>1</sup> De acordo com o *Relatório Básico do Saberes Básicos de todos os cidadãos do século XXI*, publicado pelo Conselho Nacional de Educação em 2004, a cidadania ativa é um desses cinco saberes. Neste documento, a cidadania ativa é concebida a partir de uma dimensão axiológica, consubstanciada numa ética da responsabilidade.

educativa crítica, reflexiva, que promove a emancipação do professor das dependências dogmáticas instauradas pela rotina profissional.

No século XXI, o professor como agente de mudança deve ser perspectivado como aquele que, em face dos desafios da sociedade atual e do contexto educativo onde atua, é capaz de, transformar a sua sala de aula num laboratório educacional e a sua escola numa instituição cidadã.

A sala de aula é um laboratório educacional quando professores e alunos desenvolvem competências investigativas e reflexivas, que favorecem a pro-atividade de ambos e o seu desenvolvimento como cidadãos ativos. A escola como instituição cidadã é correlato da sala laboratório educacional, consistindo no alargamento da sala de aula a toda a organização escolar e na sua conversão numa comunidade autónoma, na qual todos os professores se assumem como investigadores emancipados, críticos e trabalham colaborativamente para o desenvolvimento dos alunos como cidadãos autónomos, responsáveis e para que estes vivam efetivamente na instituição experiências de cidadania democrática.

### **Investigação-ação e professor cidadão, que relação?**

A organização da escola cidadã exige ao professor um novo modelo de formação. Esta “não se pode circunscrever exclusivamente à formação universitária e deve consubstanciar-se num paradigma de formação ao longo da vida que questione uma série de ilusões arreigadas na tradição educativa.” (Fonseca, 2011, p. 197)

A formação deve privilegiar um modelo de desenvolvimento profissional ecológico, contextualizado na análise crítica e reflexiva das necessidades, problemas e interesses do real pedagógico, fundamentado em princípios de cidadania.

Seguindo a mesma linha conceptual de Carlinda Leite (2003, p.204) defendemos que a formação de professores se deve apoiar

“ (...) em processos que permitam a vivência de cidadania (...) que, a par dos conhecimentos e dos procedimentos que permitam a aquisição desses conhecimentos e dos modos de os ensinar, ocorram que atinjam o interior dos professores e que lhes

permitam desenvolver competências, tanto de questionamento instituído socialmente como de intervenção social, pois estas competências são essenciais a um exercício profissional que promova a vivência da cidadania.”

Assim sendo, entendemos que o desenvolvimento profissional dos professores se deve suportar em dinâmicas de investigação-ação colaborativa. Esta mais do que uma metodologia de investigação é uma ciência educativa que potencia a análise crítica e reflexiva sobre a realidade educativa tendo em vista a sua melhoria, bem como do contexto social que a envolve.

O interesse reflexivo e crítico que impulsiona os professores ao conhecimento da realidade educativa, para a promover à sua mudança, potencia o desenvolvimento da sua autonomia e da responsabilidade perante a educação, capacitando-os, por conseguinte, para a formação de uma racionalidade crítica e para deliberarem conscientemente neste domínio.

Como assinala Sepúlveda, Calderón, Ruiz e Beltrán (2008, p.103), a investigação-ação “ (...) gera (...) a capacitação responsável. (...) Observa-se uma mudança no modo de se aproximar das questões (...) na forma de pensar (...) repercutindo nas respostas uma visão de educação como um processo de busca, libertação e responsabilidade.”

O processo investigativo promovido pela investigação-ação colaborativa ocorre no seio de comunidades críticas ou comunidades de aprendizagem (Escudero, 2010), nas quais todos os seus intervenientes partilham o poder, negociam a sua autonomia e sua responsabilidade face ao contexto educativo, com o intuito de o inovar.

Na realidade, podemos afirmar que a investigação-ação apoia-se em pressupostos de cidadania democrática, não só porque permite a redistribuição do poder no contexto educativo, mas também porque favorece o desenvolvimento da uma identidade profissional docente que se constrói numa relação dialógica e dialética do “eu” com o “outro”.

A investigação-ação traz para a educação uma dimensão ética da responsabilidade, que não se reporta apenas ao compromisso dos professores na formação dos alunos como cidadãos ativos e responsáveis mas que se refere também ao seu comprometimento no seu desenvolvimento profissional, enquanto agentes

emancipados de uma escola que tem o dever dialogar e ser solícita aos apelos da sociedade globalizada.

### **Trilhando um percurso de inovação...**

Atendendo aos contributos da investigação-ação colaborativa no desenvolvimento da educação para a cidadania eticamente responsável, realizámos um trabalho investigativo cuja finalidade consistia em compreender como é que professores concebiam e promoviam processo educativo para cidadania, e em potenciar a construção de um conhecimento praxeológico, que favorecesse a inovação das práticas docentes neste domínio.

No projeto de investigação participaram dez professores de dois conselhos de turma do 3º ciclo do Ensino Básico, um do 8º e outro do 9º ano de diferentes áreas disciplinares.

Seguindo a filosofia organizativa da investigação-ação, que se desenvolve em ciclos espirais de complexidade crescente, realizamos o estudo percorrendo três grandes ciclos: *1º criação de condições e definição de problemas; 2º desenvolvimento do processo de investigação-ação; 3º monitorização da mudança.*

Cada um destes ciclos é constituído por diferentes fases<sup>2</sup>, nas quais os professores tiveram a oportunidade de analisarem, discutirem, refletirem sobre as suas conceções, práticas e valores sobre educação e cidadania, bem como de (re)

---

<sup>2</sup> O 1º ciclo da investigação – **Criação de condições e definição de problemas** – é composto por três fases: *1ª fase – Entrada na escola, negociação e definição do projeto; 2ª fase Auscultação/diagnóstico da realidade e delimitação dos problemas; 3ª fase. À procura das conceções sobre cidadania.* Neste ciclo pretendíamos conhecer as necessidades, as conceções, as práticas da escola e dos professores no âmbito da educação para a cidadania.

O 2º ciclo – **Desenvolvimento do processo de investigação-ação** é constituído por três fases: *4ª fase – m Desenho do plano de formação pela investigação-ação; 5ª fase – O desenvolvimento da formação pela investigação-ação: uma comunidade reflexiva; 6ª fase – Partilha do conhecimento sobre a educação para a cidadania.* Este ciclo correspondeu ao desenvolvimento do processo de investigação-ação.

O 3º ciclo – **Monitorização da mudança**- desenvolve-se numa única fase: *8ª fase, Interrogando e acompanhando a inovação.* Este ciclo tinha por finalidade compreender o conjunto de mudanças/inovações assumidas pelos professores e o impacto da investigação-ação no desenvolvimento profissional destes.

construírem o seu conhecimento neste domínio. Para este processo de reconstrução do conhecimento terá contribuído significativamente a fase em que os professores estiveram envolvidos na ação de formação.

O trabalho realizado nesta ação de formação foi ao encontro das necessidades inventariadas pelos professores no início do percurso investigativo. A metodologia adotada foi a investigação-ação colaborativa, tendo desenvolvido um conjunto de etapas em espiral de planificação-ação-observação-reflexão que promoveram à (re) construção do conhecimento praxológico em cidadania e à inovação das práticas.

No início do processo verificámos que os professores que participaram na investigação, não obstante reconhecerem a importância de planificar a educação para a cidadania, desenvolviam maioritariamente a educação para a cidadania de forma espontânea, quando ocorria algum problema na turma que assim o exigia.

Durante a ação de formação, realizada no 2º ciclo de investigação, os professores foram confrontados com as suas planificações. Estas foram objeto de análise, discussão e reflexão no seio da comunidade de aprendizagem crítica<sup>3</sup> que se constituiu no âmbito da formação. Neste processo de confrontação, os professores observaram que, contrariamente ao que julgavam, as questões de cidadania eram pouco intencionalizadas e planificadas.

Como assinala o professor Afonso, no relatório de avaliação da formação: “na oficina [...] constatei que na minha prática diária de professor, sem planificar propositadamente a cidadania, desenvolvo atividades de formação de cidadania nas minhas aulas.”

Não obstante a importância que é atribuída à educação para a cidadania no âmbito da legislação educativa, os professores reconheceram também que este processo educativo nem sempre foi valorizado por todos os professores. “A educação para a cidadania sempre teve importância para alguns docentes. Para outros, infelizmente, era apenas vista como algo que os colegas abordavam sempre que não tinham planificado a aula.” (Professora Vitória)

---

<sup>3</sup> A comunidade de aprendizagem crítica era constituída por nós, investigadora principal, e pelos dez professores que colaboraram no projeto de investigação, a quem atribuímos a designação de professores participantes.

Sob o nosso ponto de vista, a menor ênfase que alguns professores atribuem às questões da cidadania pode-se justificar pelo facto de estes no início da investigação não conceberem a cidadania como um elemento intrínseco e constitutivo do desenvolvimento do aluno enquanto “pessoa”.

Esta mesma razão, no nosso entender, pode estar na base de uma abordagem disciplinar e espartilhada da educação para a cidadania, que era privilegiadamente abordada na disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social e na área curricular não disciplinar Formação Cívica.

A desconstrução com os professores sobre a sua conceção de currículo e a reflexão sobre qual deve ser o seu papel e da sua responsabilidade no desenvolvimento deste na formação de cidadãos emancipados, contribuiu para que os professores adotassem uma nova postura face à gestão curricular.

Eles identificam vantagens e reconhecem virtualidades ao currículo integrado na promoção de uma educação para a cidadania, que privilegie a perspetiva construtivista do conhecimento e o desenvolvimento dos alunos como cidadãos ativos e responsáveis.

“[...] num projeto integrado, há uma maior eficácia na articulação de conteúdos, uma maior diversificação de estratégias e de aprendizagens, as aprendizagens são colaborativas, há uma maior contextualização, além de um maior grau de motivação por parte dos alunos, tudo isto vem provar que, com estas estratégias, as aprendizagens são muito mais efetivas e permitem a formação de cidadãos ativos e responsáveis com professores como mediadores do processo.” (Professor Afonso)

Para além do reconhecimento, os professores revelam preocupação em promover efetivamente uma educação para a cidadania integrada. No 3º ciclo da investigação – no ano letivo seguinte à formação, quando realizámos a monitorização da mudança – os professores alegaram que:

“depois de todas aquelas ações, de tudo aquilo que se passou no ano passado na nossa atividade, eu procuro encontrar em todos os temas uma coisinha de cidadania. [...] A partir da formação eu fiquei um bocadinho mais atenta àquilo que se passa na sala em termos de cidadania, mesmo não tendo nada a ver com os conteúdos, e resolvi nunca deixar passar em claro uma atitude negativa que aconteça, sem fazer com que os alunos

reflitam sobre aquilo que se tinha passado, por mais insignificante que seja, questiono os alunos e faço-os refletir um bocadinho.” (Professora Madalena)

Subjacente a abordagem integrada do currículo também está a dimensão colaborativa do trabalho docente que os professores passaram a valorizar e perante a qual manifestam algum constrangimento por a conseguirem colocar plenamente em prática,

“[...] eu acho que o trabalho [desenvolvido na oficina de formação] foi útil, mas a aplicabilidade está muito dificultada. Sim foi útil. E sinto essa necessidade, sinto que é importante.” (Professora Joana)

“Não se tornou uma prática corrente o trabalho cooperativo. Primeiro porque uma parte do grupo foi-se embora. Cada um de nós tenta, mas repara que nós já falamos com uma outra linguagem, que os colegas que não estiveram na formação, que não acompanharam o processo.” (Professora Matilde)

Na realidade, considerámos que os professores compreendem a pertinência de desempenharem um papel ativo na vida formativa da escola e de a transformar, como referimos anteriormente, numa instituição cidadã onde eles partilham o poder e deliberam colaborativamente em função do bem dos seus alunos.

Para esta tomada de consciência terá contribuído a desconstrução concetual, o confronto com as práticas, a análise e reflexão dos conceitos e práticas educativas sob o perspectiva da filosofia da educação, bem como a construção de caminhos de inovação elaborados pelos próprios professores. É neste sentido que estes alegam que um dos obstáculos que se interpõe à realização do trabalho colaborativo no seio do conselho de turma consiste no facto de “nós [professores] já [falarmos] com uma outra linguagem, que os colegas que não estiveram na formação, que não acompanharam o processo.” (Professora Matilde)

Na verdade, podemos com legitimidade afirmar que o processo de investigação-ação concretizado contribui para o desenvolvimento profissional docente, capacitando os professores para uma reflexão crítica e aprofundada sobre as finalidades da educação para a cidadania, com reflexos na inovação da práxis pedagógica e na forma como concebem a sua responsabilidade na educação para a cidadania.

## **Conclusão**

O contexto sociocultural do século XXI exige à comunidade escolar a organização da escola como instituição cidadã vocacionada para o desenvolvimento dos alunos cidadãos ativos, capazes de responder aos desafios da sociedade globalizada.

A escola enquanto instituição cidadã tem de adotar um novo paradigma conceptual relativamente às suas funções, deixa de ser apenas um espaço onde se transmite conhecimento para se converter numa organização que aprende.

Esta mudança paradigmática tem implicações para o desenvolvimento profissional docente, importa que o professor se conceba como um investigador (Stenhouse, 1991), como um prático reflexivo (Schön, 1992) que analisa e discute as suas teorias e a suas práticas relativamente ao processo de aprendizagem.

Assim, torna-se relevante promover processos de desenvolvimento contínuo de professores que transcendam as tradicionais formações, formatadas, descontextualizadas das reais necessidades dos professores como profissionais críticos, cidadãos ativos e responsáveis com a instituição cidadã que é a escola.

A formação contínua de professores deve ser concebida como um espaço onde estes se podem desencarcerar dos dogmatismos instaurados, muitas vezes, por uma formação inicial, que concebe o professor como um técnico curricular, pelas ações rotineiras da profissão ou pela filosofia educativa de algumas escolas que ainda não se afirmaram como instituições promotoras de cidadania ativa.

Uma escola cidadã ativa é uma organização na qual todos os seus membros colaboram entre si com o fim de produzir conhecimento, que vá ao encontro do desenvolvimento de todos os intervenientes educativos ativos, responsáveis e críticos. Neste sentido, os processos de formação contínua de professores devem ser organizados de forma a “bulir” com o interior dos professores e de os conduzir, sob a dinâmica de um trabalho colaborativo, ao desenvolvimento de um processo educativo no qual todos se sentem comprometidos e responsáveis.

A investigação-ação colaborativa afirma-se, desta forma, como um meio privilegiado na formação dos professores, na medida em que, como nos foi possível verificar no relato da experiência que fizemos, lhes permite o desenvolvimento de uma racionalidade crítica sobre o processo educativo.

## Bibliografia

- Alonso, L. (2000b). Desenvolvimento curricular, profissional e organizacional. *Território Educativo*, 7, 33-42.
- Alonso, L. (2007). Alonso, L. (2007). Desenvolvimento profissional dos professores e mudança educativa: uma perspectiva de formação ao longo da vida. In M. A. Flores & I. C. Viana (Orgs.), *Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança* (pp. 109-12). Braga. Cadernos CIED. IEP, - Universidade do Minho.
- Cachapuz, A., Sá-Chaves, I. & Paixão, F. (2004). *Saberes básicos de todos os cidadãos no século XXI*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação – Ministério da Educação.
- Escudero, J. (2010). *Las comunidades de aprendizaje y la reconstrucción organizativa y pedagógica de los centros escolares: una visión panorámica*. Murcia: Universidade de Murcia (texto policopiado).
- Fonseca, J. (2011). *A cidadania como projecto educacional: uma abordagem reflexiva e reconstrutiva*. Angra do Heroísmo: Universidade dos Açores. (Tese de Doutoramento).
- Giroux H. (1988). *Schooling and struggle for public life. Critical pedagogy in the modern age*. Colorado: Paradigm Publisher.
- Habermas, J. (1972). *Knowledge and human interests*. London: Heinemann.
- Habermas, J. (1974). *Theory and practice*. London: Heinemann.
- Leite, C. (2003). Formação de professores para a cidadania. In J. Ferreira & C. Estevão (Orgs.). *A construção de uma escola cidadã. Público e privado em educação*. Braga: Externato Infante D. Henrique.
- San Fabian, J. (1996). Pueden aprender las escuelas? La autoevaluación al servicio del aprendizaje organizacional. *Investigación en la Escuela*, 30, 41-55.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Sepúlveda, M., Calderón, I., Ruis, C. & Beltrán, R. (2008). La investigación acción participativa una estrategia de formación para transformar la realidad en un centro de reforma juvenil. *Investigación en la escuela*, 65, 101-112
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del curriculum* (3ª ed.). Madrid: Morata.