

RELATÓRIO

INVESTIGAÇÃO-ACÇÃO E INOVAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Concurso para Professora Associada

Rosa de Jesus Soares Bastos Nunes

Índice

| | |
|---|----|
| 1- Introdução | 3 |
| 1.1- Considerações prévias | 3 |
| 2- A Investigação-Acção enquanto " <i>modus operandi</i> " de uma dialogicidade reflexiva, auto-reflexiva e, nesse sentido, inovante e transformativa | 4 |
| 2.1- A Investigação-Acção enquanto causa e efeito de diálogo em expansão | 6 |
| 2.2 - A Investigação-Acção como uma nova forma de compreender a investigação e a ciência | 11 |
| 3- Da organização do trabalho | 18 |
| 3.1- Referência preliminar | 18 |
| 3.2- Do plano de trabalho | 23 |
| 3.2.1- Conceitos orientadores | 23 |
| 3.2.2- Finalidades e objectivos gerais | 25 |
| 3.3.3- Objectivos mais específicos | 27 |
| 3.2.4- Organização dos Conteúdos | 28 |
| 3.2.5- Estratégias previstas | 31 |
| 3.2.6- Recursos previstos: algumas possibilidades | 34 |
| 4- Avaliação | 36 |
| 5- O lugar da Investigação-Acção e Inovação em educação na Licenciatura em Ciências da Educação: comentário final | 39 |
| 6- Bibliografia geral | 49 |
| Anexos | 63 |

1 Introdução

1.1 - Considerações prévias

Tomar em mãos um programa já concebido e implementado com a mestria e seriedade intelectual com que o vinha fazendo Luiza Cortesão, foi um desafio só aceite pela confiança inabalável desta no meu esforço para não defraudar as elevadas expectativas em relação a esta cadeira que a sua regência fez nascer. Tanto mais que nada do meu comportamento docente e discente (fui sua aluna), pouco dado a seguir qualquer cânone que não passe pela minha subjectividade e reinterpretação crítica, augurava um certo descanso que um comportamento intelectualmente menos irrequieto poderia assegurar. Só que essa confiança não se exercia no abstracto, enquadrada na própria irrequietude inconformista de Luiza Cortesão.

Dessa postura, decorre uma inevitável reconfiguração do programa da disciplina que afecta os conteúdos, mas também a organização estratégica da sua veiculação.

A alguma distância no tempo (1996/97), reconheço-me nessa reinterpretação, que era já orientada por preocupações conceptuais que se viriam a organizar no corpo de um projecto de doutoramento.

A partilha da regência da cadeira de Métodos de Investigação em Educação com o Professor José Alberto Correia, (concomitante com a da Investigação-Acção) deu-me a dimensão, já pressentida, da imbricação dos conteúdos desta duas disciplinas, dada a ênfase nas questões epistemológicas que, por ângulos e estratégias diferentes, mas complementares, informam a organização curricular de uma e outra. Daí que a minha actuação na cadeira de Investigação-Acção não pudesse ficar imune, antes enriquecida, por esta dupla oportunidade docente.

2. A Investigação-Acção enquanto *modus operandi* de uma dialogicidade reflexiva, auto-reflexiva e, nesse sentido, inovante e transformativa

Nos anos 80 alguma intuição teórica induzia-me a delinear para a formação de professores a Investigação-Acção como um modo de estar em Educação Permanente (Nunes, R. 1989 ¹).

Um percurso que nunca me deixou desligar as coisas de muito as pensar, leva-me de retorno a essa afirmação como síntese (paradoxalmente) antecedente de uma análise que a tem vindo a confirmar.

Em Investigação-Acção, agindo-se reflexivamente sobre a realidade, para a sua transformação num determinado sentido e intencionalidade, resulta no crescimento interactivo dos sujeitos singulares e dos colectivos que contextualizam essa interacção. Lugar privilegiado de experimentação social, é assim um espaço exemplar de "bricolage epistemológica". Mas também de emergência de conflito sócio-cognitivo que acolhe um conjunto de problemáticas que lhe são centrais (ainda quando, pela tentação de uma leitura mais simplista, lhe possam parecer laterais): a questão da comunicação e da linguagem; a questão do sujeito e da relação sujeito/objecto; a dupla ruptura epistemológica, o senso comum esclarecido e a condição dialógica; a escala a que se investiga, intervindo; a incompletude e a exterioridade, no âmbito de uma hermenêutica diatópica.

Espaço de afirmação mais epistemológico do que metodológico já que, à luz do cânone positivista resulta num "escândalo epistemológico", uma vez que se consente em constructo ambíguo e híbrido, num espaço de cruzamentos disciplinares, a Investigação-Acção revê-se um quadro praxiológico que

¹ Nunes, R. (1989) "A Integração Escolar", *Correio pedagógico*.

reconhece e acolhe a implicação, e se move na imprevisibilidade e na incerteza ;

que reconhece e acolhe a implicação dos investigadores-actores, não descurando o papel do distanciamento, enquanto correctivo dialéctico da pertença;

se move na imprevisibilidade, integrando os efeitos não esperados, neles se fecundando, actualizando-se o paradigma da incerteza;

se move na complexidade, dispensando-se de uma simplificação arbitrária objectualizante.

Aqui se desenha o questão central da comunicação a augurar a reabilitação da relação eu-tu no lugar que tem sido de antinomia sujeito-objecto, num desafio ao cruzamento do que pode parecer antagónico: a dimensão utópica inerente à não conformação com o curso do mundo; e a dimensão pragmática, ligada à preocupação com as consequências das coisas, fazendo-se, no plano da construção do conhecimento, o percurso do embate com as consequências para a procura de identificação e confronto com as causas.

É no quadro desta «revolução epistemológica ainda por explorar» (R. Barbier 1996:7) que também ganha sentido a afirmação de Pourtois (1981), constatando que em Investigação-Acção o instrumental metodológico mantém, em relação ao objecto, uma relação de interioridade e de simultaneidade, sendo o tratamento dos dados contemporâneo da acção.

2.1 A Investigação-Acção enquanto causa e efeito de diálogo em expansão

A emergência de um investigador colectivo, central à construção multidimensional da Investigação-Acção, plasma-se na comunicação entre sujeitos, na construção de um sujeito colectivo. Como bem o explicita M. Bataille (1986), a Investigação-Acção encontra a sua especificidade no trabalho de gerar a acção pela investigação e a investigação pela acção na e pela confrontação e o questionamento de uma pela outra no seio da mudança.

« Ce SUJET CIRCULANT ne peut être qu'un SUJET COLLECTIF: acteur collectif parce qu'il participe au changement social en tant qu'agent de ce changement (parmi d'autres); chercheur collectif parce qu'il participe à la recherche en tant qu'agent de cette recherche (là encore parmi d'autres) au travers du changement pris comme outil; sujet boucle en s'instituant comme véhicule transitionnalisant la pratique en recherche et la recherche en pratique dans le changement.» (ob. cit.)

E, na densidade da linguagem poética, acrescenta que um dos paradoxos da Investigação-Acção reside em que ela pode adquirir o seu estatuto científico no que bem pode ser um outro paradigma:

«Elle se situe dans la catalization du changement comme véhicule de circulation, audessus d'un espace qui est peut-être l'espace transitionnel de Winnicot, l'espace de la cassure irréparable entre le sens et la cohérence, la complexité et la simplification, le subjectif et l'objectif, le singulier et le général, l'individuel et le social. Par dessus cet espace de cassure, cet entre-deux multidimensionnel, la recherche-action est peut-être le pont que l'on efforce de jeter entre des rives irrémédiablement

séparés (vision tragique?) mais dont on sait qu'elles se nourrissent l'une de l'autre, qu'elles se génèrent l'une l'autre» (ob. cit.).

Convocando alguns conceitos Bakhtinianos, no princípio do diálogo *polifónico* para a multiplicidade, gerado e gerador de *compreensão criativa*, se abre o sentido do diálogo em expansão, que convoca a consciência de *incompletude*, propulsora de uma hermenêutica diatópica.

Na consciência dessa *incompletude* se inscreve também o conceito de *exterioridade*, porque é através do olhar dos outros que eu me construo enquanto imagem de mim própria. Daí a existência de um núcleo dialógico em toda a sociabilidade, como nos esclarece Bakhtine (In E. Min, 2001), que é constituído por uma resposta existencial activa, construída na própria interacção. Daí a sua funcionalidade aos efeitos da congregação de diferentes estatutos, diferentes ângulos de visão, diferente incidência e diferentes efeitos dos problemas, condizente com a situação de investigação-acção, inerentemente formativa, auto-formativa e transformativa (como se depreende do que acima se expõe), pondo-se a ênfase na interacção situada e no gerar interpessoal de significados, contrariando-se o a-historicismo estático, a-político e neutro.

A Investigação-Acção tem a dimensão "virtuosa" que lhe confere a proximidade com os problemas, dada a escala em que opera: cobrindo pouco terreno com muito detalhe, a aproximação compreensiva ao problema, com vista a transformações emancipatórias, confronta a investigação sujeita ao cânone dominante com a consideração da implicação, assumindo-se a interferência estrutural do sujeito no objecto da investigação. Sem essa assunção, as tarefas de objectivação, nas quais se inclui o distanciamento, são elas próprias prejudicadas pela pretensão de impessoalidade, isto é, da eliminação, por princípio, da interferência da subjectividade. Não a considerando, deixa-se essa variável sem controlo, no

risco de a objectualização se substituir ao exercício subjectivo da dinâmica de objectivação.

Aqui se desenha um quadro de hostilidade da Ciência face à Investigação-Acção e o embate com mais de dois mil anos de relação hierárquica entre pensamento e acção. Correspondentemente, a emergência teórica de um terceiro campo enquadrador da dialéctica entre investigação e acção vem perturbar a bipolaridade que delinea um campo da investigação e um campo da acção.

É também no contexto dessas dificuldades que se torna compreensível que o sintagma Investigação-Acção tenha caído nos anos recentes de afirmação, fértil em consequências científicas e sociais, de um pragmatismo assertivo, a augurar o esplendor neoliberal. Entretanto, assistimos à sua reemergência, pela constatação de que esta noção continua útil (cada vez mais útil), no combate ao pensamento único da nossa época: a ameaça que representa um pensamento totalitário de “uma ciência sem consciência”.

A dupla ruptura epistemológica (na proposta teórica de Boaventura de Sousa Santos) - isto é, a ruptura com a ruptura com o senso comum mistificatório, inscrita na preocupação iluminista de um outro projecto de ciência e de sociedade – com consequências ao nível das mudanças conceptuais e da linguagem que as veicula, na esteira de um senso comum esclarecido, dá conformidade à democratização da construção científica e à alternativa epistemológica em que reverte a aproximação simbiótica teoria-prática na qual se revê a Investigação-Acção. Enfim, um espaço de laboração desse senso comum esclarecido que questione e se dispense do novo obscurantismo cientista promovido por uma linguagem hermética e fria de suporte à manutenção de relações de poder condizentes com os desígnios de uma disciplinarização e sobreespecialização compartimentadoras dos saberes que, paradoxalmente, em si engendram o esquecimento do saber-sabedoria que nos torna melhores (para lembrar Edgar Morin).

A multirreferencialidade da Investigação-Ação é uma rechamada constante à questão central da comunicação, no âmbito de um paradigma em que a democratização das relações de poder (que não desaparecem por simples declarações de boavontade) entre diferentes actores com estatutos diferentes, diferentes competências e diferentes visões do mundo, não pode deixar de considerar as questões do diálogo para a multiplicidade e do “mercado linguístico” (como diria Bourdieu) que o potencia ou despromove.

A este respeito, as considerações de Gurevitch (2001) sobre “Diálogo Dialéctico: a luta pelo discurso, o silêncio repressivo e a passagem para a multiplicidade” parecem da maior pertinência para o enriquecimento da reflexão numa disciplina que não pode dispensar-se da vigilância crítica para manter a coerência também entre os conteúdos e a mudança de paradigma de que se reclama.

Parafraseando Gurevitch, a verdade da harmonia está na dissonância, sendo o diálogo um estado instável descrito como não identidade, e dele decorrendo uma tensão que nos empurra ao mesmo tempo na direcção da consensualidade e da dissensão.

A dialéctica ilumina essa tensão de não identidade, reabre o diálogo ao mesmo tempo que o ameaça, perturbando uma assumida unidade. É esta tensão dialéctica que potencia a abertura para a multiplicidade em expansão.

Por outro lado, «só há emancipação através de significações partilhadas» (S. Santos, 2000). Este princípio de comunicação é, a um só tempo, interrogativo e criativo. Interrogativo das condições de participação activa que criem e sustentem o diálogo plural e a polifonia; criativo quando a negação dessas condições – que, permanecendo desigualitárias, fazem da defesa do diálogo plural um logro – se transmuta em positividade expansiva: tão simplesmente, porque não há, é que é preciso criar. O diálogo em expansão, será então o Zénite da comunicação que, numa disciplina de

formação para a Investigação-Ação, não descurando a avaliação dos seus próprios efeitos sobre os actores, remete para a vigilância crítica das condições institucionais ou situacionais de fechamento do espaço de improvisação e jogo aberto do "entre", num círculo compulsivo que, em vez de criar encontro, pode produzir alienação.

2.2 A Investigação-Acção como uma nova forma de compreender a investigação e a ciência

Sem descurar o carácter polissémico da Investigação-Acção, a Teoria Crítica, corporizando o contributo dos desenvolvimentos da Escola de Frankfurt, é o substracto teórico em que, privilegiadamente, se apoia uma Investigação Acção participativa e colaborativa que dá forma e substância a uma comunidade crítica reflexiva e auto-reflexiva, comprometida com o desenvolvimento da educação como um empreendimento de aprofundamento democrático, nas tarefas de transformação social, com horizonte na emancipação humana. Dada a instabilidade interpretativa que lhe é inerente, isso reverte na sua constante reinterpretação, não havendo para ela uma definição, mas múltiplas interpretações que, no entanto, deixam espaço ao reconhecimento de traços comuns dos quais se destaca: ser investigação no terreno e, conseqüentemente, de fora do laboratório; centrar-se no estudo dos problemas sentidos pelos actores mas também (e por inerência) na produção e desenvolvimento de conhecimento; preocupação com os seus efeitos sobre as pessoas e sobre os grupos e a referência a esses efeitos.

Para além da perseguição conjunta de dois grandes objectivos – produção de conhecimento e mudança da realidade pela acção – com maior radicalidade, René Barbier (1996) enfatiza o carácter de revolução epistemológica por explorar da Investigação-Acção, afirmando que ela não é um simples *avatar* metodológico da sociologia clássica mas que, ao contrário, ela exprime uma verdadeira transformação na maneira de conceber e fazer investigação em ciências humanas. O que se traduz numa nova postura e numa nova inscrição do investigador na sociedade, que passa a ter em conta os diferentes sistemas de sensibilidade e de

inteligibilidade, obrigando-se a percorrer vias diversas que levam ao conhecimento e a falar uma língua científica dotada de um certo poliglotismo. «A abordagem multirreferencial dos acontecimentos, das situações e das práticas individuais e sociais constitui a sua maior referência» (ob. cit.:8).

Segundo o mesmo autor, o investigador em Investigação-Acção não pode mais enquadrar-se numa classificação monodisciplinar já que, no decorrer da sua prática ele é por vezes sociólogo, ou psicólogo, ou filósofo ou historiador ou economista ou inventor ou militante, movendo-se num jogo dialéctico que articula incessantemente a implicação e o distanciamento, a afectividade e a racionalidade, o simbólico e o imaginário, a auto-formação e a hetero-formação, a ciência e a arte. O investigador não será então um agente de uma instituição, nem um actor de uma organização, nem um indivíduo sem pertença social mas, pelo contrário, alguém que, em certos momentos da sua acção e da sua reflexão, eventualmente aceita esses diferentes papéis. Mas ele é, sobretudo, um sujeito autónomo e mais ainda um autor da sua prática e do seu discurso que o conduz, com outros, a produzir, na incompletude, um grupo-sujeito no qual se jogam os conflitos e os imprevistos da vida democrática.

«En celà la recherche-action est éminemment pédagogique et politique. Elle sert l'éducation de l'homme citoyen soucieux d'organiser l'existence collective de la cité. Elle est, par excellence, de l'ordre de la formation, c'est-à-dire d'un processus de création de formes symboliques intériorisées par le sens du développement du potentiel humain» (ob. cit.: 8).

Daí que a formação e a inovação, no seu mais profundo significado, estejam no coração da Investigação-Acção, como lugar forçosamente

transdisciplinar e de grande funcionalidade ao Estágio com que culmina a Licenciatura em Ciências da Educação.

Sobre o estatuto de cientificidade da Investigação-Acção, René Barbier reconhece-se numa ligação desta a uma abordagem hermenêutica que dialectiza perspectivas objectivistas e subjectivistas. E define um tipo de Investigação-Acção que denomina de existencial, em que a sua concepção responde à "exigência de dar sentido à nossa existência".

Trata-se de interpretar a existência pela confrontação das diferenças, das divergências e convergências, dos isomorfismos e das contradições. É uma investigação da escuta.

O conjunto de abordagens compreensivas que se privilegia em Investigação-Acção, visa opor-se a uma abordagem naturalista das ciências humanas. Os factos não são "coisas" (como os definiu Durkheim). A sociedade não é um organismo natural, mas um artefacto humano (ob. cit.).

Já que toda a abordagem compreensiva implica uma familiaridade (implicação) do investigador com o mundo sócio-cultural que ele estuda, as abordagens compreensivas podem servir de fundamento epistemológico à Investigação-Acção. E podem combinar-se com outras linguagens: sistémica, praxiológica, dialéctica.

Entretanto, a complexidade envolvida na Investigação-Acção actualiza-se com renovadas preocupações, dando novo fôlego à reflexão teórica, na emergência de novas problemáticas ou na confirmação da pertinência de outras. Os trabalhos de Marie-Renée Verspieren (2005), no campo da ciência, formação e investigação-acção do tipo estratégico, confirmam esta como uma nova forma de compreender a investigação e a ciência, sendo que os maiores ataques contra a investigação-acção são os da sua não cientificidade, da improbabilidade de fiabilidade dos seus resultados, da falta

de títulos universitários dos que a conduzem e do seu carácter "fourre-tout". Partindo do pressuposto da existência de vários tipos de investigação-acção enfatiza-se que a verdadeira investigação-acção persegue dois objectivos conjuntos: a produção de conhecimentos e a mudança da realidade pela acção. Este duplo quadro conduz a diminuir, tanto quanto possível, o lugar deixado ao acaso e visa que cada actor-investigador ou prático adquira uma real capacidade de antecipar o futuro. É por isso que a denominam de "investigação-acção do tipo estratégico". Ela dialectiza os dois conceitos "investigação" e "acção" não privilegiando nenhum deles e desenvolvendo-se os dois simultaneamente. Fundamenta-se na análise estratégica, porque a estratégia permite aos actores levar a bom termo uma acção consciente e reflectida. Mesmo que ela não seja garantia de sucesso, apesar disso ela dá os meios suplementares de lutar para o conseguir.

Já no que diz respeito ao estatuto da "acção" no sintagma Investigação-Acção, David Coulter (2002), socorrendo-se das duas concepções de prática de Aristóteles – *poiesis* e *praxis* - transpõe-nas para o campo educativo e, em "What Counts as Action in Educational Action Research?", argumenta que diferentes conceitos de acção, levam a diferentes relações com a investigação na Investigação-Acção em educação:

I content, however, that a clear (or at least clearer) conception of action is essential for educational action research and that what count as action is at least as important as what count as research. (ob. cit.:189)

E distingue uma da outra: *poiesis*, envolve acção directa para a realização de um fim pré-determinado. isto é, intenta-se construir um produto ou um objecto antes de começar o acto. «Poiesis, therefore, involves ends/means thinking» (ob. cit.: 190).

Por outro lado, a *praxis* diz respeito a outro tipo de fins: a acção ética. O fim (telos) da *praxis* não é, de todo, um fim no sentido usual mas diz respeito a bons valores morais que não podem ser pré-determinados mas devem ser descobertos em contextos e situações particulares. A *praxis* envolve agir apropriadamente para conduzir a uma vida melhor (cf. ob. cit.:190, 192). E, no quadro da educação, o autor esclarece que, para chegar à questão da decisão do que é que conta como boa prática – entendida como *praxis* – envolve mais do que a aplicação da teoria ou do exercitar competências, mas antes a *phronesis* (ligada ao conhecimento prudente) que não é uma forma de conhecimento ou de competência derivada da teoria ou da experiência aplicada para atingir um fim determinado, mas uma amálgama de conhecimento-percepção, razão e virtude, em que pessoas capacitadas juntas decidem o que devem fazer e fazem-no.

Na Investigação-Acção em educação, «teachers with phronesis must not only know what to do; they must do it.

A força do “they must do it” remete para a condição militante, no rasto de «um conhecimento prudente para uma vida decente» (Santos, 1987). Que melhor desígnio para a Investigação-Acção em educação?

É esta complexidade envolvida, num quadro em que a contingência e a implicação, a incerteza, a imprevisibilidade e a ambiguidade são assumidas em alternativa a um paradigma que as tem ignorado, que se tentará partilhar com os alunos, nos trabalhos a desenvolver nesta disciplina e para que, tomando dela consciência, se impliquem e envolvam em trabalho inovador, próximo das características da Investigação-Acção. A começar pela oportunidade que é, em si, o Estágio ².

² Anexo 1

Bibliografía consultada

BATAILLE, M. (1981)

Le Concept de Chercheur Collectif dans la Recherche.Action *Les Science de L'Education*, nº 2-3, pp. 27-38.

BARBIER, R. (1996)

La Recherche Accion, Paris, Anthropos

COULTER, D. (2002)

What Counts as Action in Educational Action-Research?, *Educational Action-Research*, Vol. 10, Number 2 pp. 188-205

GUREVITCH, Z., (2001)

Dialectical Dialogue: the struggle for speech, repressive silence, and the shift to multiplicity, *British Journal of Sociology*, nº 52, Março, Routledge Journals, pp. 87-104.

HABERMAS, J. (1987)

Théorie de L'Agir Communicationnel, Paris, Fayard.

MARSH, Monica M. (2002)

The Commingling of Teacher Researcher Identities: a mediated approach to teaching action research, *Educational action Research*, Vol. 10, Nº 2 pp. 275-289

MIN, E. (2001)

Baktinian Perspectives for the Study of Intercultural Communication *Journal of Intercultural Studies*, Vol. 22, nº1, pp. 5-18.

MORIN, E. (1995)

Le Concept de Sujet , *Penser le Sujet*, Paris, Fayard, pp. 47-56.

POURTOIS, J. P. (1981)

Organization Interne et Specifique de la Recherche-Action, *Les Sciences de L'Education*, nº 2-3, pp. 39-58.

SANTOS, B. S. (1987)

Um Discurso Sobre as Ciências, Porto, Edições Afrontamento.

SANTOS, B. S. (2000)

A Crítica da Razão Indolente / Contra o Desperdício da Experiência, Porto, Edições Afrontamento.

STRONACH, I. (2002)

This Space is not yet Blank : anthropologies for a future action-research , *Educational Action-Research*, Vol. 10, Number 2.

TOURAINÉ, A. (1995)

La Formation du Sujet , *Penser le Sujet*, Paris, Fayard, pp. 21-45.

VERSPIEREN, Marie-Renée (2005)

Science, Formation et Recherche-Action de Type Stratégique, file:
<//G:\recherche%20action.htm>

3- Da organização do trabalho

3.1 Referência preliminar

A disciplina de Investigação-Ação e Inovação em Educação que se pretende apresentar com algum detalhe nos conteúdos programáticos e nas estratégias em que estes ganham sentido, situa-se no quarto ano da Licenciatura em Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, sendo-lhe atribuídas três horas semanais e estando previsto que os trabalhos se desenvolverão através de aulas teórico-práticas, o que permitirá conferir às actividades a desenvolver um carácter adequado ao tratamento das problemáticas que consubstanciam a disciplina.

Esta licenciatura começa por ter por público alvo professores do Primeiro Ciclo do Ensino Básico, educadores de infância, profissionais de enfermagem e do serviço social, sendo minoritários os alunos provenientes do contingente geral com 12º ano, bem como os de proveniência de outras licenciaturas.

Alterada progressivamente a situação acima descrita, a tendência para a inversão do público minoritário em maioritário fez repensar o plano curricular desta licenciatura (DR, II série, 84, 9.4.2003), mantendo-se, no entanto, a disciplina de Investigação-Ação no 4º ano, actualmente como única disciplina obrigatória para além do Estágio.

Esta mudança de público induz a adequação de estratégias mais condizentes com as suas características não se abdicando (antes sendo ocasião de reforçar) da coerência entre as propostas de formação oferecidas pela disciplina e os princípios em que assentam essas propostas.

Tendo-se como princípio a valorização da experiência e dos saberes de todos e de cada um na dinâmica reconstrutiva da abordagem dos conteúdos, as metodologias são influenciadas por uma concepção não algorítmica de método. Partindo de alguns pressupostos básicos, uma concepção aberta de método expressa-se numa sequencialidade, criativamente gerida na imprevisibilidade em que ela própria, nessa abertura, se gera. Convocando G. Granger (1992),

« Convém, efectivamente, distinguir dois pólos irredutíveis da ideia de método. Um corresponde às noções de "receita", "procedimento", "algoritmo", que descrevem detalhadamente a concatenação do que deve ser feito. O outro fornece necessariamente uma indicação particularizada dos actos a cumprir, mas somente no espírito dentro do qual a decisão deve ser tomada e do esquema global no qual as acções devem decorrer».

O segundo polo tem implícita uma estratégia criativa, capaz de constantemente se renovar, e vive de uma atenção crítica inerente à vigilância epistemológica, ingredientes centrais coerentes com a formação em Investigação-Acção. Isto é, esta segunda opção, está particularmente ajustada a uma disciplina cuja substância se constitui em alternativa epistemológica, que em si augura inovação no pensamento e nas práticas pedagógicas.

Em Investigação-Acção o investigador, ao decidir, é actor, sujeito e objecto de investigação, não sendo o seu interesse científico a determinar a procura de soluções mas sim a natureza dos problemas com que se vê confrontado, já que as soluções estão no terreno e nunca sobre-determinadas de fora. Daí que a relação investigador-actor, longe de ser uma relação estática, se constitua em processo dinâmico de crescimento e de aprendizagem, na emergência de sujeitos e da compreensão da sua natureza socialmente

construída. Particularmente numa licenciatura em Ciências da Educação, o plano de trabalho que se apresenta não pode entrar em contradição com a natureza da disciplina, daí o envolvimento dos alunos começar logo com a sua própria discussão, como base organizativa do trabalho, aberto a reformulações que se forem tendo por pertinentes. O que contraria uma abordagem (ainda dominante) de oferta de formação a alunos considerados como simples objectos de formação; desligados da contribuição para o próprio desenvolvimento da disciplina e logo, da discussão, à partida, das finalidades a atingir e das estratégias previstas e em que, por norma, as actividades de natureza mais prática, segundo a orientação do paradigma dominante, têm a lógica de trabalhos de aplicação e verificação da teoria, culminando numa avaliação sumativa correspondente a esta lógica.

Numa área de formação como a das Ciências da Educação e numa disciplina com a especificidade desta, é particularmente importante a tomada de consciência de que (como é referido noutra documento ³) o conhecimento de si próprio e do mundo, isto é, os processos ontológicos e epistemológicos são processos inseparáveis e a compreensão psico-social e cultural dos alunos implica um nível de conhecimento de si próprio bastante elaborado. No que a reflexão-acção pedagógica se enriquece de autenticidade e disponibilidade para se construírem os caminhos eficazes da cidadania. Isto tem consequências ao nível das finalidades, das estratégias e da avaliação.

A crescente influência (a partir dos anos 60/70) do Paradigma do Conflito é determinante no repensar da investigação e da prática pedagógica, pondo em evidência preocupações que levam ao reconhecimento do lugar da educação na construção de um outro projecto de sociedade. Poderá a escola, lugar privilegiado que tem sido de reprodução, comprometer-se com

o diálogo para a multiplicidade (com o diálogo em expansão) que é de sua natureza emancipador?

É assim que a organização do trabalho é marcada pela intenção de que os alunos passem de objectos de formação a parceiros sociais intervenientes, começando-se por os envolver na própria discussão das finalidades, conteúdos, estratégias de acção e de avaliação.

A relação teoria-prática, central a uma área do conhecimento que se quer alternativa à lógica compartimentadora entre uma e outra, remeterá para o fenómeno reconstrutivo da reflexividade e da auto-reflexividade, em que uma será constantemente informada, influxionada pela outra, numa espiral auto-formativa e, logo aí, transformativa da realidade, na dinâmica compreensiva-explicativa da construção de conhecimento.

Em congruência, procura-se a ênfase na avaliação formativa, ainda quando ela assume expressão sumativa, institucionalmente obrigatória, pelo espaço de apreciação partilhada que resulta em momento que é também de auto e hetero-avaliação, tendo em conta a experiência propiciada pelo trabalho nos pequenos grupos e no grande grupo.

A negociação da classificação tem em conta essas prestações bem como a que advém do trabalho individual, sempre individualmente discutido com o sentido formativo de um feedback discriminativo e positivo, propulsor de investimento auto-formativo.

Nas linhas estruturadoras do desenvolvimento previsto do trabalho, procura-se, quanto possível, manter a coerência com as preocupações expressas de flexibilidade e de estímulo à participação, também ao nível da decisão, por parte dos alunos, o que não inviabiliza um quadro suficientemente significativo e securizante para a orientação dos trabalhos a realizar durante o ano lectivo. Assim, serão referidas as finalidades que se pretendem atingir

³ Capítulo 3 do Curriculum Vitae

com a disciplina, bem como os conteúdos que parecem instrumentais à sua prossecução. A título de exemplo, enunciam-se algumas estratégias previstas, considerando a situação da cadeira no quadro disciplinar mais geral, e tomando em consideração as características do público que frequenta o curso - tarefa favorecida pelo facto de se tratar já do último ano da licenciatura. A consideração de que, em qualquer caso, se trata da formação de adultos, aliado à natureza aberta e transdisciplinar da própria disciplina, potenciam condições de, em certa medida, se a ir construindo (reconstruindo) com os alunos, usufruindo também da incorporação dos saberes das outras disciplinas do curso e da situação privilegiada de proximidade aos problemas reais e de ligação teoria-prática que é desejável seja a situação de estágio.

3.2 - Do plano de trabalho

Numa primeira abordagem tenta-se identificar as grandes linhas a partir das quais se pensa poder desenvolver a disciplina.

Para tal serão enunciados os conceitos-base orientadores que infraestruturam a sua construção, as finalidades que se pretende atingir, bem como os conteúdos a tratar. Far-se-á também referência breve a estratégias a que, previsivelmente, se venha a recorrer.

3.2.1 Conceitos Orientadores

Uma disciplina que, através do seu próprio nome, enuncia uma abordagem de problemáticas ligadas à inovação, poderá ter por base um conjunto de conceitos que, para além da perspectiva radical, evidenciam certas orientações características de uma perspectiva crítica e de resistência. Assim os conceitos que constituem a trama sobre a qual se irá construir, terão de traduzir um quadro teórico em que se tenta analisar criticamente o significado da realidade para além das aparências, em que se aceita a implicação e o enriquecimento mútuo de investigadores e actores sociais do terreno, dando-se tanta importância à acção como meio de transformação da realidade, quanto à investigação como meio de conhecer essa realidade e de desenvolver o conhecimento. Para Verspieren (2005),

Développer ces deux aspect revient à reposer le dileme du savant et du politique et à en conclure que c'est un faux dileme: en sciences humaines, on ne sait être qu'impliqué. De plus, il est préférable de reconnaître cette implication pour en tenir compte, que d'essayer de la nier pour devenir prophète, même inconsciemment. (Verspieren, 2005: 8)

Neste sentido, algumas ideias-chave foram escolhidas de textos de autores cujo posicionamento teórico seja⁴ coerente com uma pedagogia crítica e de resistência. A título de exemplo, destacam-se algumas proposições ilustrativas dessa procura de coerência:

. «A experiência de todos e de cada um é um capital, frequentemente ignorado, mas que será importante rentabilizar»⁵

. «Só há emancipação através de significações partilhadas»⁶

. «(...)A ciência não pode ser verdadeiramente distinguida de outros géneros de conhecimento a não ser de modo convencional e ao mesmo tempo condicionado por um juízo de valor. (...) Toda a convenção é axiologicamente condicionada»⁷

. «A recente teoria crítica sociológica acolhe o termo *diálogo* como ferramenta crítica e correctiva, comprometida com o questionamento do discurso autoritário, distorcido e totalitário, na senda da liberdade, da democracia, da livre expressão»⁸

. «No esforço conjunto de identificar “o possível” diluem-se os contornos entre “práticos peritos e militantes”»⁹

⁵ Luiza Cortesão

⁶ Santos, B. S. (2000)

⁷ Amsterdamski (1996)

⁸ Gurevitch Z. (2001)

⁹ Hameline, D., 1985

. «O fetichismo dos factos e a crença na neutralidade representava mais do que um erro epistemológico»¹⁰

. «A formação de educadores é o local de maior concentração ideológica»¹¹ e é também «um território disputado de tendências conflituais de (...) manter e reproduzir mas também de (...) promover inovação e reforma»¹²

. «A teoria é uma prática e a prática implica uma teoria implícita mais ou menos inocente, mais ou menos coerente»¹³

3.2.2- Finalidades e objectivos gerais

De acordo com o que anteriormente se expõe, as finalidades delineiam-se, também elas, em alternativa a certos pontos de vista naturalistas que «não conseguem aperceber-se de que, cada vez que crêem terem encontrado um facto, limitaram-se a propor uma convenção» (Amsterdamski, 1996: 204). E, em coerência, *a contrario* de uma razão instrumental que, separando a construção científica dos fins e da ética, coloca a aplicação da ciência fora da reflexão epistemológica, consentindo a afirmação de Watkins: «Interessam-nos os critérios do progresso científico e não se esse progresso constitui um bem ou um mal para a humanidade» (Watkins, 1978: 339, In ob. cit.: 204).

¹⁰ Giroux, h. (1986)

¹¹ Ferry, G. (1973)

¹² Lynch, J. (1973)

¹³ Ferry, G. (1983)

Parece, então, desejável que, ao longo deste curso, os alunos sejam capazes de:

- Tomar consciência do carácter convencional e de juízo de valor envolvidos na demarcação da ciência de outros géneros de conhecimento;
- Compreender a natureza socialmente construída dos sujeitos;
- Analisar os espaços possíveis e os limites de intervenção em problemas educativos/sociais;
- Analisar filosofias que informam diferentes tipos de investigação
- Compreender que a investigação-acção, mais do que uma metodologia, é uma alternativa epistemológica;
- Tomar consciência epistemológica da importância das questões da comunicação e da linguagem na emergência de um espaço dialógico transformativo e inovante em Investigação-Acção;
- Implicar diferentes actores sociais num mesmo esforço de pesquisa e de solução de problemas, numa dinâmica de auto-formação cooperada.
- Compreender a formação como um ponto crítico de um projecto inovador;

- Promover a consciencialização sobre o sentido da mudança, tendo como horizonte a emancipação humana.

3.2.3- Objectivos mais específicos

- Identificar recursos que os alunos podem oferecer
- Analisar criticamente paradigmas orientadores da investigação
- Compreender os contextos e teorias em que se desenvolve a investigação-acção
- Desenvolver competências que favoreçam a horizontalização da comunicação em investigação-acção, no quadro de uma hermenêutica diatópica
- Analisar experiências de investigação-acção; conceber projectos de investigação-acção
 - Analisar possibilidades da ocorrência de mudança e de inovação em educação
- Identificar diferentes tipos de inovação
- Analisar o conflito entre funções de reprodução e mudança que se confrontam na formação, no âmbito de diferentes Modos de Trabalho Pedagógico

- Analisar possíveis relações entre mudanças sociais e educativas

3.2.4- Organização dos conteúdos

Para efeitos de facilidade de estruturação do trabalho, organizam-se os conteúdos da disciplina em torno de alguns temas-chave – Investigação-Acção; Mudança e Inovação em Educação; Formação e Inovação - que, no seu desenvolvimento dinâmico, se interpenetram, numa . tensão tendencialmente complexificadora do ponto de vista da construção conceptual e da intervenção. Esta complexificação aprofunda-se na medida da compreensão de que «um dos traços fundamentais que distinguem o homem de qualquer outro ser vivo é a sua faculdade de auto-reflexão, isto é, a sua capacidade de reflectir sobre o que faz e deve fazer e sobre o modo como pensa ou deveria pensar» (Amsterdamski, 1996: 194). Segundo o autor acima citado, tal actividade de reflexão influi a tal ponto sobre o **pensamento** e a **acção** humana que é praticamente impossível separar as duas esferas. A organização de conteúdos que se apresenta, pretende-se impregnada dessa influência.

A - Investigação-Acção

- A investigação em Ciências Sociais e Humanas
 - A investigação em ciências sociais e humanas, no quadro do paradigma positivista
 - Ruptura e dupla ruptura epistemológicas: o paradigma emergente
 - A investigação em ciências sociais e humanas no âmbito da teoria social crítica
 - Comunicação dialógica e a questão do sujeito
 - A relação teoria-prática

- A Investigação-Acção como paradigma alternativo na investigação em Ciências Sociais e Humanas
 - Origens da Investigação-Acção
 - Fundamentos teóricos e ideológicos da Investigação-Acção
 - A escala, e o conceito de trans-escala em Investigação-Acção
 - Investigação-Acção/ Investigação Aplicada: dois paradigmas de construção científica e de intervenção
 - As linguagens científicas em Investigação-Acção, a incompletude dos diferentes paradigmas e a *bricolage* epistemológica
 - Os efeitos não previstos e a ambiguidade em Investigação-Acção
 - Implicação e distanciamento; a dicotomia sujeito/objecto
 - Funções da Investigação-Acção
 - Metodologias da Investigação-Acção – Tipologias de Práticas

- O Investigador Colectivo
- Qualidades desejáveis do investigador-actor
- Estudo de casos.

B - Mudança e Inovação em Educação

- Conceitos de Mudança e de Inovação: polissemia e ambiguidade
- Revisão das teorias que abordam a problemática da Mudança e a da Inovação
- Tipologias de Inovação
- Problemática da “resistência à mudança e inovação”: conceito e desconstrução
- Conceito de Autonomia
- Conceito de Autonomia Relativa e as Teorias do Estado
- A questão do poder

C - Formação e Inovação

- Conceitos de Formação
- A Formação no quadro da Investigação-Acção e Inovação em Educação
- A Formação enquanto zona de conflito entre a reprodução e a mudança
- Modos de Trabalho Pedagógico na Formação

3.2.5 Estratégias Previstas

Em consonância com as preocupações de coerência que acima se explicitam, também as estratégias previstas devem condizer com o reconhecimento e acolhimento da condição contingente em que se desenvolve o plano de trabalho da disciplina, traduzida em abertura efectiva aos efeitos inesperados em que reverte a real consideração dos contributos dos alunos, tanto mais tendo-se em conta o sentido da participação destes que a situação de formação de adultos não pode negligenciar e o da já referida preocupação de não conferir à prática o estatuto de aplicação da teoria.

É assim que até as escolhas técnicas devem ser informadas pela vigilância epistemológica e pelo sentido estratégico que configura os outros ítems de organização do trabalho. A título de exemplo, a *análise de um projecto de investigação-acção* ou de *situações de formação vivenciadas pelos alunos*, de *discussão de um filme*, ou mesmo de *exploração de um texto*, pode socorrer-se de uma técnica de dinâmica de grupos cuja implementação contempla a recomposição dos pequenos grupos iniciais, de tal modo que se dispensa o porta-voz, sendo também uma oportunidade de atenção crítica e consciencialização das relações de poder assimétricas que se desenvolvem dentro do próprio grupo e das alternativas (no sentido de maior simetria) que uma decisão técnica pode configurar.

Outros exemplos :

- No início do ano lectivo, solicita-se a todos/as alunos/as o relato oral de uma experiência significativa, vivenciada por estes/as, no âmbito de situações formativas e de desenvolvimento humano e mesmo profissional ou

de intervenção, explicitando-se o interesse em que uma experiência pessoal se constitua em matéria sobre a qual se vão exercitar os instrumentos teóricos de que nos iremos munindo. Neste sentido, propõe-se que, depois de reflectirem individualmente (com a ajuda de uma pequena grelha de possíveis interrogações), disponham de 10 a 15 minutos para, em grande grupo, cada um relatar essa experiência.

Deverão depois escrever este depoimento que servirá de referente de análise para o trabalho individual do primeiro momento pré-determinado de avaliação.

- Apresentação de textos por grupos de alunos, com dinamização de toda a turma, implicando a preparação, pela leitura antecipada do texto a ser objecto de análise e discussão, por todos os alunos da turma¹⁴.

A pertinência de uma leitura prévia dos textos a tratar, como condição de participação activa na sua discussão, é previamente discutida com os/as estudantes comprometendo-se estes/as a um pequeno resumo que é entregue no princípio da aula.¹⁵

- Com o enfoque na problemática da "implicação" ou no conceito de "resistência à mudança", ou outro conceito estruturante, *Role Play*, seguido de síntese teórica.

- Em pequenos grupos os alunos analisam quadros comparativos de diferentes teorias explicativas da produção de inovação. Discussão ao nível do grande grupo.

¹⁴ No início de cada unidade faz-se a entrega aos alunos de uma colectânea de textos numerados em função da crescente complexidade dos mesmos, organizando-se e calendarizando-se esta actividade, com apoio de um texto com as linhas orientadoras da forma de abordar os textos (anexo 2)

¹⁵ Ao longo destes anos, esta estratégia tem tido um tal reconhecimento por parte dos alunos, como promotora da qualidade da participação e da aprendizagem que, quando a entendemos dispensável (quanto à apresentação do resumo), muitos alunos continuam a fazê-lo e a pedir a continuação do nosso feedback.

- Face ao relato de diferentes tipos de inovação os alunos procurarão caracterizá-los e agrupá-los. Construção de síntese teórica com exposição.

- Utilização de situações de intervenção, recolhidas no decorrer das aulas, decorrentes, nomeadamente, do contacto dos alunos com as instituições, no âmbito da área de opção do ano anterior, ou no âmbito da experiência do estágio em curso, para ilustrar diferentes formas de intervenção. Recurso a depoimentos de outros actores sociais, a materiais audio-visuais, a textos. Discussão e síntese teórica.

- Análise de situações de formação vivenciadas pelos alunos e sua caracterização; produção de textos; ou leitura de textos ilustrativos sobre formação, com síntese final; ou exposição teórica a partir de quadros analíticos da formação.

- Análise em pequenos grupos de projectos de investigação para identificação de diferentes tipos de metodologias; elaboração de um anteprojecto de investigação-acção.

3.2.6 - Recursos previstos: algumas possibilidades

- O primeiro e mais significativo recurso de uma disciplina que apela ao encontro entre sujeitos, para a emergência de um sujeito colectivo, será a experiência e os saberes de todos e de cada um. Os depoimentos orais e escritos serão fontes de análise e lugares de constante retorno, na procura de coerência de um percurso de progressiva complexificação, propiciada pelos instrumentos teóricos que se mobilizam na disciplina.

- A experiência de contacto com as instituições, no âmbito do trabalho nas áreas de opção do ciclo complementar, saídas da reestruturação curricular da licenciatura em Ciências da Educação (DR, II série, 84, 9.4.2003), serão também preciosas fontes de análise e de relançamento de um olhar mais fundamentadamente crítico, à luz dos saberes que se forem mobilizando e construindo.

- O contacto com projectos de outros docentes e dos próprios alunos, ligados ou próximos da investigação-acção.

- O contacto com projectos de outros níveis de ensino ou de outras instituições ligadas à educação formal, não formal e informal de carácter inovador e de intervenção na realidade.

- Uso de textos estruturantes dos saberes ligados directamente e indirectamente à disciplina.

- Uso de material audiovisual (vídeo e outros) que contemplem possibilidades de ligação aos conteúdos da disciplina, ou funcionando como material de análise e/ou de ilustração de trabalho conceptual.

- Abertura do espaço de leccionação ao contributo de outros docentes do curso, em áreas da sua reflexão e especialização, enriquecedoras da disciplina.

- Valorização das possibilidades oferecidas pela formação propiciada pelos professores estrangeiros convidados a participar em acções na Faculdade (ou mesmo fora dela), como fonte de discussão e de aprendizagem.

- Contar com os recursos potenciados por todo o material da biblioteca, videoteca e o que é propiciado pelas novas tecnologias da informação.

- Recurso a materiais de outras instituições, se for o caso da sua pertinência.

4- Avaliação

Tendo em pano de fundo a Deliberação nº 1536/2005, referente ao “Regulamento dos Princípios a Observar na Avaliação dos discentes da Universidade do Porto”, bem como as “Normas de Avaliação de aprendizagens na Licenciatura em Ciências da Educação” e considerando as finalidades enunciadas e os conteúdos e estratégias para a sua consecução, o programa desta cadeira desenvolve-se em aulas teórico-prática durante as quais ocorrem actividades práticas e trabalhos de produção, em congruência com essas finalidades, conteúdos e estratégias, adoptando-se um regime misto de avaliação.

Considera-se que a avaliação das aprendizagens realizadas ao longo do ano lectivo terá de ter em conta o desempenho de funções simultaneamente formativas e sumativas, devendo fornecer aos alunos um feedback discriminativo que lhes permita tomar consciência da qualidade dos produtos das suas aprendizagens, reconhecendo-se nos aspectos mais conseguidos e nos menos conseguidos das mesmas, diligenciando-se sempre no sentido de um esclarecimento que induza a inversão dos desempenhos menos positivos.

Nestas diligências a avaliação deverá fornecer ao professor os elementos que lhe permitam reorientar, sempre que isso se mostre pertinente, os objectivos, os conteúdos e as estratégias ao longo do desenvolvimento do trabalho e, por outro lado, fornecer os dados que permitam a atribuição de uma classificação aos discentes.

A avaliação decorre da apreciação sempre discutida dos trabalhos produzidos ao longo do ano, que entrarão na média com pesos diferentes, de acordo com o significado que assumam para a cadeira e se trate de trabalho individual ou colectivo bem como da qualidade da participação dos alunos em todas as actividades realizadas nas aulas (debates,

apresentações, exercícios), havendo dois momentos fortes pré-determinados, com a seguinte configuração e calendarização:

1 - No final da unidade A - trabalho individual em que, em princípio, se toma como referente a exposição escrita da "reflexão inicial" (atrás referida no ponto 3.2.5), agora atravessada por uma análise em que os/as estudantes mobilizam já todo o instrumental teórico-metodológico apropriado e reflexões, apontando-se, no plano temporal, para a sua entrega, o final do primeiro semestre. É então ocasião de se discutir o trabalho com cada aluno, individualmente, e com grande detalhe, o que se tem revelado de grande funcionalidade à inversão dos desempenhos menos positivos e ao reforço de condições de comunicação que potenciam o relançamento do trabalho em condições mais securizantes que se têm traduzido em maior eficácia no investimento cognitivo.

2 - O trabalho final – a apresentar no final do 2º semestre - decorre de situações de investigação e de intervenção vivenciadas em grupo, materializadas num trabalho colectivo. E pode constar de um plano de intervenção no campo educativo, teoricamente fundamentado à luz de toda a instrumentação teórica a que os alunos acederam na disciplina ou mesmo, no caso de o estágio ter tido características que o aproximam da investigação-acção, por uma parte do relatório do mesmo, não se dispensando a mesma incidência na reflexão teórica.

Tratando-se de um trabalho que mobiliza já toda a informação/formação propiciada no âmbito da disciplina, com exigência de elaboração do conhecimento inerente à condição de um trabalho de síntese, admite-se que este último trabalho comporte maior ponderação para a classificação.

Este tem sido também um momento privilegiado de participação dos alunos na gestão, até certo ponto, da própria classificação, pela oportunidade de reflexão auto e heteroavaliativa.

Em síntese, trata-se de uma proposta de avaliação mista para esta cadeira que articula (1) a avaliação contínua (2) com momentos pré-determinados de apresentação e debate de trabalhos (3) tendentes a uma avaliação final, socorrendo-se de instrumentos que incluem trabalhos individuais e de grupo, de índole disciplinar e, dada a natureza da disciplina, de índole transdisciplinar, sempre discutidos.

Como mecanismo facultativo, em alternativa à avaliação contínua, os alunos podem optar pelo exame final¹⁶.

Esta proposta de avaliação tem-se mostrado bem aceite pelos alunos, com eventuais acertos decorrentes da discussão da mesma, sendo a modalidade *exame* muito raramente utilizada para a tentativa de subida de nota.

Nestes anos de docência da cadeira, a avaliação tem-se constituído, ela própria, em instrumento de aprendizagem, afectando a reorientação do trabalho docente e discente, assumindo, para além dos momentos já referenciados, formas variadas como as que decorrem da discussão do plano de trabalho, no início e ao longo do ano; ou da mobilização de alguns instrumentos que facilitem a apercepção do nível de coerência entre conceitos orientadores, conteúdos, estratégias imaginadas e as finalidades enunciadas¹⁷. Na abertura a esses contributos se vai enriquecendo e reorientando um projecto cuja actualização só ganha sentido nessa abertura.

¹⁶ Anexo 3

¹⁷ Anexo 4

5 - O lugar da Investigação-Ação e Inovação em Educação na Licenciatura em Ciências da Educação: Comentário Final

O meu contacto com literatura abordando conceitos sob a designação de “Ciências da Educação” aconteceu, de maneira tão deslumbrada quanto solitária, no virar da década de sessenta para setenta.

Quando, logo a seguir ao Maio de setenta e quatro, em representação dos professores do Sul, fazia vingar como reivindicação primeira, não a revisão do miserável vencimento dos professores primários, mas a exigência de “**formação superior** em Ciências da Educação”, vi-me em palpos de aranha para fazer perceber do que é que eu estava a falar, já que a curiosidade dos meus interlocutores era muita e o meu saber muito pouco.

A releitura recente de um escrito de Rui Grácio com título *Uma Oficina de Humanidade*, para designar “o que *deveria* ser a escola” - «a oficina onde a experiência se devia ordenar, ou aceitar que se ordenasse, de maneira a garantir a cada um, no encontro com o real e com os outros, o encontro de si mesmo; (...) a oficina aonde se forja a autodeterminação de um destino pessoal para satisfação própria e proveito do bem comum (Grácio, *Obra Completa / Da Educação*, pp. 157) - desperta-me a memória de uma outra “OFICINA”¹⁸ que a indicação do Centro de Investigação Pedagógica da Fundação Calouste Gulbenkian tinha feito chegar ao interesse do Professor Albano Estrela, para nela se desenvolver um seu projecto de investigação fundamental sobre observação naturalista e sistemática, com enfoque etológico, acolhendo-me no colectivo de investigação, por si coordenado. Se a minha “curiosidade” acerca das Ciências da Educação era grande, difícil,

mas fascinante, foi gerir, com eficácia criativa, a qualidade reflexiva em que nos fazia mergulhar o contacto com tanta informação a esse respeito, que a mestria de Albano Estrela fazia reverter em espaço de formação para a autonomia e cooperação, num vislumbre daquilo que eu mais tarde seria tentada a identificar como importantes ingredientes de Investigação-Ação de âmbito disciplinar.

Na obra acima citada, Rui Grácio lembra que, «por virtude da natureza mesma da condição humana é claríssimo que a educação, quer espontânea e fortuita, quer intencional e sistemática, não pode nunca considerar-se conclusa: é um processo permanente» (pp.152). A verdade é que «se isto é manifesto no que respeita à primeira das formas referidas, já o é menos quanto às modalidades socialmente organizadas» (pp. 153). E, na conferência inaugural do primeiro Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, assinalava que «a pesquisa científica, como instrumento ancilar das decisões educativas, parecia fora do quadro mental dos decisores no final dos anos quarenta», fazendo um historial pouco abonatório das preocupações dos decisores políticos com a investigação e a reflexão psico-pedagógica, o que se reflectia também no facto de, no final da década de sessenta, a cientificidade em educação estar ainda excluída da instituição universitária. Convocando e desenvolvendo esta informação, José A. Correia, no discurso da sessão de abertura do 1º Congresso das Licenciaturas em Ciências da Educação, esclarecia que «a criação e posterior desenvolvimento das licenciaturas em Ensino no início da década de 70, constituiu um importante marco simbólico no reconhecimento da relevância académica da cientificidade em educação» (Correia, J. A., *Actas do 1º Congresso das Licenciaturas em Ciências da Educação*, pp.21). O

¹⁸ Designação “imposta” pelos meus alunos participantes num projecto iniciado em 1982, posteriormente divulgado pela revista do Ministério da Educação: Nunes, Rosa “OFICINA, Nome da Vida”, *Escola Democrática*, Ano VII, nº4, 35-44.

que, no entanto, não implicou nem resultou num correspondente reconhecimento no que se refere à sua relevância científica:

«O reconhecimento da cientificidade em educação continuou a estar dependente da sua instrumentalidade, ou afirmou-se de uma forma ambígua pelo facto do campo educativo se ter constituído como um objecto empírico de outras ciências sociais e humanas cuja cientificidade foi entretanto, reconhecida. As Ciências da Educação só o foram porque eram aplicáveis: aplicáveis instrumentalmente ou objecto de uma aplicação cognitiva de outros ramos do saber» (ob. cit.: 21).

E o autor aclara que, por um lado, a criação das Licenciaturas em Ciências da Educação na década de 80, apesar de não visarem a criação de alternativa a esta instrumentalidade, se constitui em importante referência simbólica com potencial crítico da visão instrumental reinante; por outro, o facto de essas licenciaturas serem procuradas não só por profissionais do campo da educação formal, mas também por profissionais intervenientes no domínio da educação não formal, «demonstra bem que, no actual contexto, a relevância sócio-epistemológica da cientificidade em educação não se confunde com a sua pertinência para a formação técnico-didática dos professores»(ob.cit.: 21).

É assim que, segundo o autor, terá de reconhecer-se que as Licenciaturas em Ciências da Educação vêm a corporizar, no campo educativo em Portugal «uma das missões esquecidas da Universidade, a saber: o exercício de uma função social crítica referenciada sempre ao aprofundamento da cidadania» (pp. 22). E, assinalando ser uma das propriedades mais relevantes da reflexão educativa o facto de o seu objecto incorporar sempre um projecto de transformação, que incide simultaneamente sobre as práticas e os jogos de intenção que aí se

desenvolvem, o autor procura o lugar da reflexão educativa «entre o "saber sábio" e o "saber profano", entre a lógica da reprodução e a lógica da emancipação, entre a técnica e a praxis, entre a ciência e a fábula», concluindo que «a reflexão educativa situou-se sempre entre a razão e a paixão» (ob. cit.: 23). É assim que, «os desafios que se colocam às Ciências da Educação derivam, em grande parte, da necessidade de elas gerirem a sua conflitualidade constitutiva que é também a conflitualidade do seu objecto e das relações que ela mantém com ele» (ob. cit.: 23).

Enunciando algumas preocupações centrais presentes na estrutura curricular da Licenciatura em Ciências da Educação da Universidade do Porto - entre as quais, a de promover uma oferta antecipada de formação de novas figuras nos Sistemas Educativos que não pautam a sua intervenção apenas por razões instrumentais ou preocupações didácticas – o autor conjuga essas preocupações com o reconhecimento das ambiguidades constituintes da cientificidade e com a necessidade de desenvolver as suas valências **emancipatórias**¹⁹, para que a escola pública não abdique do propósito de contribuir para o aprofundamento da cidadania, prevenindo para preocupações acrescidas no desenvolvimento do trabalho de formação destas novas figuras profissionais (pp. 25). Preocupações, a nosso ver, recursivas do quadro epistémico, epistemológico e pedagógico que atrás se vem expondo para a Investigação-Ação e Inovação em Educação.

Na sessão de encerramento (em que tive a oportunidade de comunicar, enquanto representante dos licenciados em Ciências da Educação) deste mesmo congresso, Stephen Stoer, referindo-se ao perfil do licenciado em Ciências da Educação, menciona a orientação do curso para a formação de profissionais de desenvolvimento humano e comunitário, com funções de

¹⁹ Sublinhado nosso

apoio, orientação e coordenação, quer a nível do Estado central, regional ou local, quer ao nível de empresas e organismos privados.

«Efectivamente, pretende-se formar gestores e animadores de recursos educativos, novas figuras profissionais dotadas de uma capacidade de **reflectirem na acção**²⁰ de se constituírem em "investigadores no seu contexto prático"²¹ (Correia, 1993), assim visando a sua integração num mundo em rápida mutação (onde a complexidade e a multidimensionalidade já se tornaram em palavras de ordem)» (Stoer, S. R., *Actas do 1º Congresso dos Licenciados em Ciências da Educação*, pp. 287).

Neste mesmo texto, Stephen Stoer dá-nos conta do plano de estudos da Licenciatura em Ciências da Educação da Universidade do Porto e da evolução desse plano, para um curriculum progressivamente mais integrado (no sentido de Bernstein: curriculum de colecção versus de integração), apresentando os três planos (1987; 1989; 1994) existentes à data da publicação do texto. Em todos eles a disciplina de Investigação-Acção e Inovação em Educação mantém-se como disciplina obrigatória no 4º ano do Curso. A última reestruturação curricular de 2003 (já referida neste relatório), mais profunda do que as anteriores (por ter já em conta a mudança de públicos que a procura), mantém a Investigação-Acção como única disciplina obrigatória no 4º ano, com o reforço do papel central que o Estágio já auferia nos planos curriculares anteriores.

A inserção da disciplina no 4º ano da Licenciatura condirá com a produtividade e funcionalidade de um espaço transdisciplinar – em que o instrumental metodológico mantém em relação ao objecto uma relação de

²⁰ Sublinhado nosso

interioridade e de simultaneidade, já que o tratamento dos dados é contemporâneo da acção (Pourtois, 1981) – que é também, como vimos assinalando, um espaço privilegiado de experimentação social²², aberto à configuração de um “mosaico epistemológico”, potenciador do “diálogo polifónico”, construído na “escuta sensível” que é condição de vigilância dos apelos tecnocráticos e subtilmente autocráticos que tantas vezes informam (consciente ou inconscientemente) a nossa intervenção no terreno. É a reconsideração da sensibilidade, enquanto facto social, que leva René Barbier a assumir que, muitos investigadores, diante da pouca eficácia das ciências humanas e sociais, têm reconsiderado o seu modo de explorar a realidade psicológica e social:

«Je suis frappé par l'esprit de ce que je nommerai les “nouvelles sciences anthroposociales” qui tendent à reconnaître une place de plus en plus importante à la sensibilité de l'action humaine. Il ne faut pas ignorer la sensibilité, en tant que fait social» (R. Barbier, 1996: 11).

No plano da reflexão epistemológica, o autor ajuda a clarificar a pertinência da integração da Investigação-Acção no plano de estudos da Licenciatura em

Ciências da Educação, cujas opções pedagógica e epistemológica remetem para o carácter multidimensional de um trabalho pautado pela preocupação de desenvolver as dimensões investigativas do trabalho de formação; bem como a sua funcionalidade a um Estágio exigente de competências praxiológicas, comunicacionais e de transversalidade crítica e criativa que, para além do mais, «permita desenvolver espaços de reflexão/interrogação sobre o sentido das práticas (...), estimule exercícios de análise crítica em contextos e problemáticas diversos, articulando-se lógicas de reflexão social

²¹ sublinhado nosso

e educativa e lógicas de intervenção (...).(Regulamento do Estágio do 4º ano, em anexo):

A Investigação-Acção supõe uma conversão epistemológica, quer dizer, uma mudança de atitude da postura académica do investigador em ciências humanas. Quanto mais a Investigação-Acção se torna mais radical, mais essa mudança resulta de uma transformação de atitude filosófica do investigador, e diz respeito à sua própria relação com o mundo (R. Barbier, 1996: 18).

Daí que o autor convoque as três consequências paradigmáticas, pertinentes a uma Investigação-Acção radical que André Lévy sintetiza assim:

- a posição dos sujeitos (investigadores e actores) na implicação;
- uma ligação com o saber muito mais ligada ao processo do que ao resultado;
- uma concepção dos processos de mudança como ligação entre o processo de elaboração teórica e a elaboração de novas práticas colectivas (ob. cit.: 28).

É assim que o problema da Investigação-Acção não é o de uma nova lógica de investigação a alcançar, mas o de uma nova estratégia que se demarque da investigação experimental porque esta última comporta intrinsecamente uma lógica artificial quanto à realidade viva (ob. cit.: 19). A problemática não é nova, como o autor reconhece. E, para dar a medida da sua actualidade, identifica-se com Dubost quando este recorre a F. H. Blum na *Philosophy of Science* :

«La recherche-Action est la révolte contre la séparation des "faits" et des "valeurs" qui donne sa saveur particulière à la notion d'objectivité dans les

²² Conceito de Jean Dubost, para designar as acções ou as experiências concretas que se querem inovantes, prospectivas (comunidades, grupos auto-geridos) e que constituem em si mesmas uma forma de investigação em acto (R. Barbier, 1996:27)

sciences sociales. C'est une protestation contre la séparation de la "pensée" et de "l'action" qui est un héritage du "laisser-faire" du XIXe siècle. C'est une tentative désespérée de transcender la stérile spécialisation des sciences sociales avec sa répudiation implicite de la responsabilité humaine pour les événements sociaux» (J. Dubost, 1987, in R. Barbier, 1996: 23).

Protesto que constantemente se ressignifica num espaço de abertura transdisciplinar e de autoformação cooperada em que a produção de conhecimento e a intervenção na realidade se imbricam, para a sua transformação, no sentido último da emancipação humana, operando no âmbito de uma escala que cobre pouco terreno com grande detalhe, sendo muitas vezes o espaço de microfundação de novos paradigmas (com a eliminação - pelo menos temporária - da grande transformação revolucionária), de novas articulações paradigmáticas para resolver problemas concretos em acções que têm essa dinâmica virtuosa e utópica de, face à exaustão do paradigma dominante, acolherem diferentes visões do mundo e diferentes modos de viver e sentir os problemas, caminhando para formas mais descentradas e mais colectivas, onde há conhecimentos rivais e alternativos que são convocados à compreensão contextualizada do que está perante nós: «visando reduzir o peso do sofrimento humano, trabalhando os disfuncionamentos sociais e privilegiando as formas de gestão democrática» (J. Ardoino, 1989), otimizando a acção e ajudando a abrir a razão à razoabilidade das decisões.

As preocupações epistemológicas e pedagógicas que se tentou evidenciar, bem como as finalidades enunciadas para a disciplina de Investigação-Acção e Inovação em Educação, constituem-se em quadro que providencia, de modo particularmente directo e pertinente, condições de reflexão em torno das exigências científicas e éticas que dão razão de ser à Licenciatura em Ciências da Educação. (Não terá sido o acaso que, na última

reformulação curricular de 2003, a fez permanecer como única disciplina obrigatória no 4º ano).

A Investigação-Acção é um espaço de produção de conhecimento, onde se consente que as escolhas técnicas estão impregnadas de valores que é desejável sejam de solidariedade constitutiva, intrínseca à própria emergência do Investigador Colectivo, particularmente relevantes para um Estágio que é um momento formativo crucial de imersão e intervenção no real, convocando a Investigação-Acção como um espaço transdisciplinar de resistência que não deixa de fora da construção científica a dimensão teleológica.

Operando na proximidade dos problemas sentidos por quem os vive, em função de necessidades emergentes do terreno, no reconhecimento da incompletude dos diferentes paradigmas de construção de conhecimento e de intervenção na realidade, se configura em mosaico epistemológico aberto à diversidade de linguagens na esteira de uma *compreensão criativa* (conceito Bakhtiniano que prefiro a *tradução*, por pôr muito menos problemas conceptuais²³ e achá-lo muito mais ajustado à lógica comunicacional investida numa *hermenêutica diatópica* que, no caso mais particular da Investigação-Acção, se realiza nos propósitos de uma tendencial horizontalização da comunicação) que é, em si, fonte de procura auto formativa de construção partilhada de espaços de autonomia, condizente com a emergência de um sujeito colectivo, crítico e resistente à instrumentalização da técnica (no sentido que lhe dá Marcuse); antes, apercebendo-lhe o potencial, a impregne de sentido emancipador.

É esta a compreensão que tenho do espaço de formação em Investigação Acção na Licenciatura em Ciências da Educação e – na esteira da dimensão existencial que René Barbier lhe confere – do sentido de vida que nele ponho.

Bibliografia consultada:

Ardoino, J., (1989)

Editorial, Recherche-action et formation, Le travail de terrain, *Pratiques de Formation/Analyse*, nº 18, Décembre 1989, Paris, Université Paris 8, Formation Permanente

Barbier, R., (1996)

La Recherche Action, Paris, Anthropos

Correia, J. A., (1998)

Actas do 1º Congresso das Licenciaturas em Ciências da Educação
Ciências da Educação: Profissões e Espaços Sociais, Porto, ADEF e CIIE

Grácio, R., (1998)

Obras Completas *Da Educação*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian

Pourtois, J. P., (1981)

Organization Interne et Specifique de la Recherche-Action en Education, *Les sciences de L'Education*, Revue International, U. Caen, Jan. Mars, pp.39-58

Stoer, S. R., (1998)

Actas do 1º Congresso das Licenciaturas em Ciências da Educação
Ciências da Educação: Profissões e Espaços Sociais, Porto, ADEF e CIIE

²³ Na entrevista que fiz a Boaventura de Sousa Santos, e que é uma peça basilar da minha tese de doutoramento, esta problemática é objecto de uma larga discussão com o entrevistado, num esforço

BIBLIOGRAFIA GERAL
PARA A DISCIPLINA DE
INVESTIGAÇÃO-AÇÃO E INOVAÇÃO EM EDUCAÇÃO

argumentativo que se prolonga noutros capítulos da tese.

ADELMAR, C. (1993)

Kurt Lewin and the origins of Action Research, *Educational Action Research* vol 1 n°1

AMSTERDAMSKI, S. (1996)

Ciência , *Explicação, Enciclopédia Einaudi*, n° 33, Lisboa, Imprensa Nacional, - Casa da Moeda, pp. 194-263.

ARAÚJO, H. e STOER, S. R. (1993)

Genealogias nas Escolas: a capacidade de nos surpreender, Porto, Ed. Afrontamento

ARDOINO, J. (1980)

Education et Relations – Introduction à une Analyse Plurielle des Situations Educatives, Paris, Gauthier-Villars

ARDOINO, J. (1982)

L'Implication, Lyon, Vois Livres

ASSOGBA, Y. (1982)

Modèle d'Analyse pour l'Étude Sociologique de l' Innovation Pedagogique, *Revue des Sciences d'Education*, Canada, vol VIII, n°1

BARBIER, J. M. et LESNE , M. F. (1977)

L' Analyse des Besoins de Formations, France, Ed. Robert Jauze

BARBIER, R. (1977)

Recherche-Action dans L' Institution Educative, Paris, Gauthier-Villars

BARBIER, R. (1985)

Champs du Social et Méthodologie d' Action, in POUR, Experts et Militants : *La Cohabitation*, n° 100, Février-Mars, pp 93-100

BARBIER, R. (1996)

La Recherche Action, Paris, Anthropos

BARBIER, J. , M. et LESNE, M. F. (1976)

Une Recherche sur les pratiques d' Analyse de Besoins. Les Modes de Détermination des Besoins de Formation, POUR, *La Demande de Formation*, n° 46, Jan.-Fev., pp 36-49

- BATAILLE, M. (1981)
Le concept de « Chercheur Collectif » dans la Recherche Action. *Les Sciences de l' Education* 2-3, pp 27-38
- BERTAU, D. (1988)
Fonctions Diverses des Récits de Vie dans le Processus de Recherche, Histoires de Vie, Sociétés, *Revue des Sciences Humaines et Sociales*, n° 18, Mai, pp 18-22
- BOURDIEU, P. (1999)
A Miséria do Mundo, Petrópolis, Ed. Vozes
- BOURDIEU, P. (2002)
Um Saber Comprometido, *Le Monde Diplomatique*, n°35, Fevereiro, 2002
- BOUTINET, J. P. (1986)
Le Concept de Project et ses Niveaux d' Appréhension, *Éducation Permanente*, n° 86, pp 5-26
- BOUTINET, J. P. (1985)
Du discours à L' action, Paris, L' Harmattan
- CALLEWERT, S. (1998)
Philosophy of Education : Frankfurt Critical Theory and the Sociology of Pierre Bourdieu , *Society and Curriculum*, Copenhagen, Department of Education, Philosophy and Rhetoric.
- CAMPOS, B. P. (1982)
Elaboração Participada de um Projecto de Inovação-Formação Pedagógica, Lisboa, *Serviços de Educação Fundação Calouste Gulbenkian*, Setembro, pp 1-31 (policopiado)
- CARR, W. (1989)
Action Research, Ten Years on: *Journal of Curriculum Studies*, 21 (1) 85-90
- CARR, W. , KEMMIS, S. (1986)
Becoming Critical, Education, Knowledge and Action Research, London: the Palmer Press.
- CARTER, P. D. (2002)
Building Purposeful Action: action methods and action research, *Educational action Research*, Vol. 10, number 2, pp. 207-230

CHAN-TIBERGHIEM (2003)

Toward a Global Education Justice Research Paradigm, Cognitive Justice, Decolonising Methodologies and Critical Pedagogy, *Globalisation, Societies and Education*, Vol2, number 2, July

CHOBAX, J. et al (1977)

L' Innovation à L' École Elementaire : analyse et Réflexions, in Écoles de Demain ?, Conseil Franco-Québécois pour la Prospective et l' Innovation en Éducation, Neuchatel, *Delachaux et Niestlé*, pp 9-176

CODD, J. (1988)

A Construção e Desconstrução dos Documentos sobre Política Educativa, *Education Policy Journal*, Vol. 3, nº 3, 235-247

C.O.P.I.E. (Conseil Franco-Québécois pour la Prospective et L' Innovation en Éducation), (1977) Écoles de Demain ?, Neuchatel, Switzwerland, *Delachaux et Niestlé*

CORREIA, J. A. (1991)

Inovação Pedagógica e Formação de Professores, Porto, ASA

CORTESÃO, L. (1990)

Projecto, Interface de Expectativa e de Intervenção, Trabalho de Projecto, 2 Leituras Comentadas, Leite, E., et al, Porto, Afrontamento, pp 81-88

CORTESÃO, L. e Stoer, Stephen R. (1995)

A possibilidade de "acontecer" Formação, Potencialidades da Investigação-Acção, *Actas do Colóquio Estado Actual da Investigação em formação, F.C.T./U.N.L.:* Monte da Caparica, 377-385

CORTESÃO, L. (1998)

Da Necessidade de Vigilância Crítica em Educação a Importância da Prática da Investigação,-Acção, *Revista Educação* Vol VII, pp 27-33

CORTESÃO, L. (1998)

Práticas Educativas Face à Diversidade Investigação-Acção, Relatório para Obtenção do Título de Agregado FPCEUP (policopiado)

CORTESÃO, L., (2000)

Ser professor - um ofício em vias de extinção ?, Porto, Ed. Afrontamento

- CORTESÃO, L. (2000) 3ª ed.
Escola e Sociedade, que relação?, Porto, Ed. Afrontamento
- CORTESÃO, L. (2001)
Guliver entre Gigantes: na tensão entre estrutura e agência, que significados para a educação? In Stoer, s. R. et al, *Transnacionalização da Educação*, Porto, Ed. Afrontamento, pp. 277-300
- CORTESÃO, L. (2005)
Educação num Contexto de Capitalismo Desorganizado, Conferência proferida na Universidade de Córdoba, no âmbito do Fórum Social Ibérico Para a Educação (FSIPE), realizado na cidade de Córdoba entre 28/11/2005 e 1/12/2005.
- COULTER, D. (2002)
What Counts as Action in Educational Action Research?, *Educational Action Research*, Vol. 10, Number 2, pp. 27-38
- De GAULEJAC, V. (1988)
L' Histoire de Vie ou Le Temps Recomposé, *Histoires de Vie, Sociétés*, nº 18, Mai, pp 5-7
- De GAULEJAC, V. (1984)
Approche Socio Psychologique des Histoires de Vie, *Éducation Permanente*, 72-73, pp 33-45
- DELATTRE, P. (1992)
Teoria/Modelo, *Método-Teoria/Modelo, Enciclopédia Einaudi*, nº 21, Lisboa, Imprensa Nacional – Casa da Moeda, pp.223-287
- DELORME, C. (1985)
Interrogations d'un Praticien-Chercheur, *Éducation permanente*, nº 80, pp 59-66
- DELORME, C. (1982)
De L'Animation Pédagogique la Recherche Action. Lyon, *Chronique Sociale*, nº43
- D' HAINAUT, L. (1977)
Des Fins aux Objectifs de L' Education, Paris Fernand Nathan

DOMINICÉ, P. (1984)
La Biographie Éducative : un Itinéraire de Recherche, *Éducation Permanente*, 72-73, pp 75-86

DUBET, F., WIEVIORKA, M. (1991)
L' intervention sociologique, *Revue Internationale d'action communautaire*. La Recherche-action enjeu et pratiques 5 (45) 115-122. Quebec : Plyette et Simms.

DUBOST, J. (1987)
L' Intervention Psycho-Sociologique, Paris, P.U.F.

DUBOST, J. (1983)
Les Critères de la Recherche – Action, *POUR*, n° 90, Juin-Juillet, pp 17-21.

DUBOST, J. (...)
Une analyse des pratiques dites de Recherche-Action, *Conexions*, n° 43, pp 9-28

ELLIOT, J. (1991)
El Cambio Educativo desde la Investigacion-Accion, Madrid, Renat

ELLIOT, J. (1990)
La Investigation Action en Education, Madrid, Renat

ELLIOT, J. (1998)
Living with ambiguity and Contradiction: the changes for educational research in positioning itself for the 21st Century. Conferência no Congresso EERA, Ljubljana, 11 Set. (policopiado)

FALS, B. O. (1981)
Aspectos Teóricos de Pesquisa Participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação profunda, in Brandão, C.R. (org) Pesquisa Participante, S. Paulo: Brasiliense

FERRAROTTI, F. (1983)
Histoire et Histoires de Vie, La Méthode Biographique dans les Sciences Sociales, Paris Librairie de Méridiens

FERRY, G. (1984)
Blouet-Chapiro, Ch., *La Psychosociologie dans la Classe*, Paris, Bordas

FERRY, G. (1983)

Le Trajet de la Formation des Enseignants Entre la Théorie et la Pratique, Paris, Bordas, Dunod

FERRY, G. (1975)

Inovação Pedagógica e Formação de Professores, Lisboa, *Instituto Gulbenkian de Ciências*, Centro de Investigação Pedagógica

FREIRE, P. (1972)

Pedagogia do Oprimido, Porto: Afrontamento

FRITZEL, C. (1987)

On the Concept of Relative Autonomy in Educational Theory, *British Journal of Sociology of Education*, 8, 1, 23-35

Fundação C. Gulbenkian (1996)

Para Abrir as Ciências Sociais – Relatório da Comissão Gulbenkian Sobre a Reestruturação das Ciências Sociais, Lisboa, Publicações Europa América

GIROUX, H. (1983)

Pedagogia Radical, Subsídios, São Paulo, Cortez Editora

GIROUX, H. A. (1983)

Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education: a Critical Analyses, *Harvard Educational Review*, vol. 53, nº 3, August 1983, pp 48-69.

GIROUX, H. A. (1986)

Radical Pedagogy and Politics of Student Voice, *Interchange*, vol. 17, nº 1, pp 48-69

GIROUX, H. A. (1986)

Teoria Crítica e Resistência em Educação, Para além das Teorias de Reprodução, Petrópolis, Vozes

GOYETTE, G., Lessart- Hébert, M. (1987)

La Recherche-Action, ses Fonctions, ses Fondements et son Instrumentation, Québec, *Presses Universitaires du Québec*.

GRANGER, G. (1992)

Método , *Método – Teotia/Modelo, Enciclopédia Einaudi*, n° 21, Lisboa, Imprensa Nacional – Casa da Moeda, pp. 55-71

GUREVITCH, Z. (2001)

Dialectical Dialogue : the truggle for speech, repressive silence, and the shift to multiplicity, *British Journal of Sociology*, n° 52, Março, Routledge Journals, pp. 87-104

HABERMAS, J. (1987)

Théorie de L'Agir Communicationnel, Paris, Fayard

HAMELINE, D. (1985)

Le Particien, L'Expert et le militant, in *Boutinet, J.P., Du Discours a L'Action Les Sciences Sociales S'Interrogent sur Elles-Mêmes*, Paris, L'Harmattan.

HARAMEIN, A., Perrenoud, P. (1981)

Rapsodie une Recherche-action du Project a L'Acteur Collectif, *Cahiers du Service a La Recherche Sociologique*, n° 15, Novembro, pp 1-231

HESS, R., (1983)

Histoire et Typologie de la Recherche-Action, *Pour*, 90 Juin-Juillet

HUBERMAN, A. M. Splendeurs (1981)

Misères et promesses de La Recherche Qualitative, *Education et Recherche*, vol.3, n°3

HUGON, M. A. et SEIBEL (1986)

Recherches impliquers et recherches actions : le cas de l'education

HUGON, M. A., (1988)

Recherches Impliquées, Recherches-Action : Le Cas de L'éducation, Paris de Boech, Ed. Universitaires

JOBERT, G. (1984) Entretien Avec....Franco Ferrarotti, *Education Permanente*, n° 72-73, pp. 5-14

JOBERT, G. (1984)
Les histoires de vie : Entre le Recherche-action et la formation, *Éducation Permanente*, n° 72-73, pp. 5-14

JOSLIN, J.P. (1986)
Des Apprentissages pour un Project d'Action de Changement, *Éducation Permanente*, n° 86, pp 131-141

JOSSA, C. (1984)
Des Demandes aux Processus de Formation : Les apports de L'Approche Biographique, *Éducation Permanente*, n° 72-73, pp.87-96

KEMMIS, S. (1988)
El Curriculum: Más Allá de la Teoría de la Reproducción, Madrid, ed. Mozata, S. A.

LATAPI, P. (1988)
Participatory Research : a New Research Paradigm ? The Albert Journal? *Educational Research* Vol. XXXIV, Sept. 1988 pp 310-319

LATOUR, B. (1995)
Le Métier de Chercheur – Regard d'un antropologue, Paris, INRA

LAVOIE, L., MARQUIS, D., LAURIN, P. (2002), 2^a ed.
La Recherche-Action – Théorie et Pratique, Québec, Presse de L'Université du Québec

LE BOTERF, G., (1983)
La Recherche- Action Une nouvelle Relation Entre Experts et les Acteurs Sociaux ? *Pour*, n° 9, Juin-Juillet

LE GRAND, J.L. (1988)
Histoire de Vie de groupe, A La Recherche d'une 'Lucidité Méthodologique', *Histoires de Vie, Sociétés, Revue de Sciences Humaines et Sociales*, n° 18, pp 3-4.

- LEICHNER, K. (2001)
Educational Research in Peter Reason and Hilary Bradbury (org) Handbook of Action Research, *Participative Inquiry and Practice*
- LESNE. M., (1984)
Trabalho Pedagógico e Formação de Adultos, Elementos de Análise , Lisboa, *Fundação Calouste Gulbenkian*
- LEVIN, H. M. (1980)
Les Limites de la Planification en Education, Planification de L'Education et Changement Social, Paris, UNESCO.
- LOURIÉ, S., *Éducation et Société: Une Problématique du Changement, Perspectives*, vol. IV, Hiver 74, Paris, UNESCO, pp 582-589.
- LYNCH, J., Plunckett, H. D. (1973)
Teacher Educational and Cultural Change, London, Unewin Educational Books, Ed. George Allen & Unwit Ltd.
- MACKERNAM (1988)
The Countenance of Curriculum Action Research: Traditional Collaborative and Emancipatory-Critical Conceptions, *Journal of Curriculum and Supervision* vol 3, pp 173-200
- MC. CARTHY, C., MICHAEL, D., HARWOOD, S. (2003)
Contesting Cultura: Identity and Currículo, Dilemas in the Age of Globalization, Postcolonialism and Multiplicity, *Harward educational Review* vol 73, nº 13, 449-465
- MAGALHÃES, A. M. e STOER, S. R. (1998)
Orgulhosamente Filhos de Rousseau, Porto, Proedições
- MAGENDZO, A., Pavez, J. (1979)
El Perfeccionamiento Docente como Estrategia de Cambio Educacional, *Revista Latino-americana de Estudios Educ.*, vol. IX, nº 3, pp 123-131.
- MARBEAU, L. (1985)
Méthodologie de la Recherche –Action Doc. Pédagogique, L'inf. Acquis, Paris, Délégation de La formation professionnelle, M.T. et Formation Professionnelle.

MARSH, Monica M. (2002)

The Commingling of Teacher Researcher Identities : a mediated approach to Teaching Action Research, *Educational Action Research*, , Vol. 10, number 2, pp. 275-289

MIN, E. (2001)

Bakhtinian Perspectives for the Study of Intercultural Communication, *Journal of Intercultural Studies*, Vol.22, nº1, 5-18

MORIN, A. (1985)

Les Critère de « Scientificité » de la Recherche-Action, *Revue de Sciences de L'Education*, Vol. XI, nº1, pp. 29-49

MORIN, E. (1995)

Le Concept de Sujet, *Penser le Sujet*, Paris, Fayard, pp. 47- 56

MORNET, F. (1985)

Formateurs: Le Prof., le Prêtre et le Praticien, POUR, Experts et Militants : *la Cohabitation*, nº 100, Février-Mars, pp 50-55

MURPHY, R. (1982), Power and Autonomy in the Sociology of Education, *Theory and Society*, Vol.11, nº 2, March 1982

NESPOR, J., BARBER, L. (1991)

The Rhetorical Construction of « the Teacher », *Harvard Educational Review*, Vol 61, Number 4, pp. 417-433

NÓVOA, A. (1988)

A Formação tem de Passar por Aqui: as Histórias de ida no projecto Prossalus, Lisboa, U. Lisboa

NUNES, R. (1996)

Centros de Formação Contínua de Professores – Testemunhos, Porto Editora

NUNES, R. (1998)

Papel do Grupo em Contexto Escolar, in Trindade, R. *As Escolas do Ensino Básico Como Espaços de Formação Pessoal e Social*, VII Cap., Porto Editora

NUNES, R. (1999)

Escolas Inclusivas, *Construir uma Escola inclusiva*, Porto, Fundação para o Desenvolvimento do Vale de Campanhã, pp.33-42

- NUNES, R. (2002),
E a Escola?, *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 18, pp. 67-86
- NUNES, R. (2003)
O Campo do Olhar de Bourdieu, *Educação, Sociedade & Culturas*, nº19, pp. 187-200
- OFF, C. (1984)
Problemas Estruturais do Estado Capitalista, Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro
- PAQUAY, L., (1985)
Les Axes Paradigmatiques des Recherches Relatives au Développement et a L' Evaluation des Inovations Scolaires, Une Revue de leur Evolution Depuis les 20 Ans, *Les Sciences de L' Education*, 4, pp 3-34
- PAULSTON, R. G., Multiples Enfoques en la Evaluación de Reformas Educativas, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México, vol. X, nº 4 1980c) pp 87-120
- PAULSTON, R. G., (1977)
Social and Educational Change: Conceptual Frameworks, *Comparative Educacional Review*, June-October, pp 370-395
- PENEFF, J., (1988)
Le Mythe dans L' Histoire de Vie, Histoires de Vie, Sociétés, *Revue des Sciences Humaines et Sociales*, nº 18, pp 8-14
- PERRENOUD, P., (1981)
Monsieur Jourdan et la Recherche-Action, Genève, *Sevice de la Recherche Sociologique*, pp 1-7 (policopiado)
- PERRENOUD, P., (1980)
Pourquoi une Recherche-Action?, Genève, Service de la Recherche Sociologique, pp 1-23 (Policopiado)
- PERRENOUD, Ph. (1980)
La Recherche Action Comme Organisation: Quelques Paradoxes Sociologiques, XXV Colloques AIP ELF, Toulouse.
- PERRENOUD, P., (1980)
Recherche et implication dans le Changement, *Serv. De la Recherche Sociologique de Univ. Genève*, 17, 10, pp 1-7

- POURTOIS, J. P., (1981)
Organisation Interne et Specifique de la Recherche-Action en Education, Les Sciences de L' Education, *Revue Internationale*, U. Caen, Jan. Mars, pp 39-58
- POURTOIS, G. (1985)
Entre L' Urgence et L' Utopie, POUR, Experts et Militants : *La Cohabitation*, nº 100, Février Mars, pp 6-9
- PRIGOGINE, I. (1996)
O Fim das Certezas, Lisboa, Gradiva
- SANTOS, B. S. (1987)
Um Discurso Sobre as Ciências, Porto Ed. Afrontamento
- SANTOS, B. S. (1989)
Introdução a Uma Ciência Pós-Moderna, Porto, Ed Afrontamento
- SANTOS, B. S. (1996)
Para uma Pedagogia do Conflito, in Luís Heron da Silva et al, *Novos Mapas Culturais, Novas Perspectivas Educacionais*, Porto Alegre, Ed. Sulina
- SANTOS, B. S. (2000)
A Crítica da Razão Indolente – Contra o desperdício da experiência, Porto, Ed. Afrontamento
- SANTOS, B. S. (2002)
Nuestra America – Reinventing a Subaltern Paradigm of Recognition and Redistribution, *Theory, Culture & Society*, Vol. 18, pp. 185-217
- SICHÈRE, B. (1990)
Eloge du Sujet – Du retard de la penser sur les corps, Paris, Bernard Grasset
- STOER, Stephen R. e CORTESÃO, L., (1999)
Levantando a Pedra. Da Pedagogia Inter/Multicultural Crítica às Políticas Educativas numa Época de Transnacionalização. Porto: Edições Afrontamento
- STRONACH, I. (2002)
This Space is not yet Blank: anthropologies for a future action-research, *Educational Action Research*, Vol. 10, Number 2 pp. 291-307

TOURAINÉ, A. (1995)

La Formation du Sujet, *Penser le Sujet*, Paris, Fayard, pp. 21-45

VERSPIEREN, Marie R. (2005)

Science, Formation et Recherche-Action de Type Stratégique, fille:
[//G:\recherche%20action.htm](#)

ZEICHNER, K. (1993)

A Formação Reflexiva de Professores, Ideias e práticas, Lisboa : Ed.....

ZEICHNER, K. (2001)

Educational Research, in Reason, P., Bradbury, H. (org.) *Handbook of Action Research, Participative Inquiry and Practice* .

ZUNIGA, R. (1981)

La Recherche-Action et le contrôle du savoir. *Revue Internationale d'action communautaire La Recherche Action : enjeux et pratiques*. (Texte polic.)

ANEXOS

Anexo I

REGULAMENTO DO ESTÁGIO DO 4º ANO DA LICENCIATURA EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

1. Sentido, fundamentos e finalidades dos estágios

O recente formato curricular da Licenciatura em Ciências da Educação procura dar conta da crescente complexificação dos fenómenos educativos e ir ao encontro das transformações ocorridas na *natureza* dos públicos que frequentam actualmente a licenciatura. Considerando que actualmente os/as estudantes que frequentam a licenciatura não estão inseridos/as no mercado de trabalho prefigura-se o momento do estágio como um tempo privilegiado para o início de um processo de construção de uma profissionalidade no domínio das Ciências da Educação: ao permitir o contacto com determinados fenómenos sociais, o estágio constitui o espaço para desenvolver competências de leitura e interpretação da realidade numa perspectiva multidimensional, mobilizando o espírito científico crítico e reflexivo, as competências de intervenção directa com as populações, em colaboração e consultoria com equipas multidisciplinares e pluriprofissionais ou mediada por instituições públicas e privadas de natureza diversa.

A Licenciatura em Ciências da Educação contempla uma formação de base diversificada, compreensiva e fundamentadora do fenómeno educativo, e uma formação de base profissionalizante onde se privilegiam (i) dimensões sociais, económicas e culturais onde sejam relevantes as componentes educativas; (ii) dimensões pessoais que abranjam a autonomia e a reflexividade, (iii) dimensões de intervenção, procurando dominar metodologias adequadas ao desenho, planificação, execução, operacionalização, avaliação e acompanhamento de projectos e acções educativas e formativas. A licenciatura procura, assim, contribuir para o desenvolvimento de um conjunto de competências académicas e profissionais na área da educação e da formação, que não se ajustam unicamente à educação institucionalizada, ao sistema escolar, mas que procuram dar conta e compreender fenómenos educativos e sociais em diversos contextos. Estando em expansão um vasto campo de trabalho, que se verifica nas várias solicitações sociais para este campo, pretende-se que a licenciatura responda a esta expansão formando especialistas e técnicos/as superiores de educação dentro e fora do sistema escolar, na administração central, regional e local de educação, nas instituições de poder local, nas empresas, em associações da sociedade civil, em centros de formação, em espaços culturais, etc.

De acordo com o actual plano curricular, a licenciatura encontra-se organizada em dois ciclos com a duração de dois anos cada: um ciclo de formação comum e um ciclo complementar que se encontra organizado em quatro áreas de opção – Formação e Poder Local, Inclusão e

Animação Sócio-cultural, Intervenção Educativa e Desenvolvimento Pessoal e Social, e Comunidade Educativa e Mediação Sócio-pedagógica. Estas áreas de opção procuram assegurar uma formação integrada a nível teórico, das metodologias de intervenção e de contacto com o terreno, procurando compatibilizar uma lógica que se relaciona com o acesso ao mercado de trabalho e com a empregabilidade, com uma outra lógica que articula um trabalho de apropriação de metodologias de investigação e intervenção com áreas de saberes que ganham a sua pertinência nos distintos contornos que a intervenção pode assumir. No entanto, em termos curriculares, a configuração destas quatro áreas não pretende que adquiram um carácter de especialização estanque: entende-se, então, que se possui uma mesma formação em Ciências da Educação, mas em diferentes contextos, em espaços diferenciados e desenvolvendo competências nos quatro domínios.

O estágio, que integra a estrutura curricular do 4º ano da Licenciatura em Ciências da Educação, pretende ser o espaço estratégico para a construção de uma intervenção profissionalmente estruturada e consistente. Assim, pretende desenvolver e aprofundar coerências internas no trabalho de formação não só no plano cognitivo, mas também ao nível das eventuais saídas profissionais, aprofundando e ensaiando práticas ajustadas ao mundo do trabalho que facilite a inserção profissional. Numa gestão de coerência entre metodologias de investigação/intervenção e áreas de saber pretende-se criar plataformas de trabalho articulado com as instituições, dando-se relevância aos tempos e às lógicas das mesmas: isto é, procura-se que o estágio funcione também de acordo com aquilo que são os ritmos de funcionamento dos contextos de trabalho. Adicionalmente, as determinantes da formação exigem que o estágio também seja estruturado ao nível dos saberes, ao nível da intervenção metodológica e ao nível da aquisição de matrizes teóricas que melhor permitem compreender os desafios que se colocam em cada uma das áreas de opção. Pretende-se, então, que o estágio permita desenvolver espaços de reflexão/interrogação sobre o sentido das práticas. Finalmente, considera-se essencial que o estágio não só estimule exercícios de análise crítica em contextos e problemáticas diversos, articulando-se lógicas de reflexão social e educativa e lógicas de intervenção, mas promova igualmente qualidades e competências profissionais que permitam a intervenção em toda a sua dinâmica e complexidade, nomeadamente ao nível da concepção de projectos, formação e consultoria, ao mesmo tempo que possibilite a construção de percursos educativos pré-profissionais.

Assim, o estágio pretende o desenvolvimento de competências profissionais relevantes para a intervenção educativa, grupal, institucional e comunitária, capacitando os/as estudantes para a análise de contextos de intervenção, identificando e mediando problemáticas sócio-educativas, definindo objectivos de intervenção e desenhando estratégias de intervenção, preparando e supervisionando e finalmente avaliando o processo e resultados da intervenção. Estando a licenciatura configurada com uma forte componente de investigação, o estágio pretende

reforçar essa articulação entre a investigação enquanto componente essencial dos projectos de intervenção.

Características Gerais do Funcionamento

2. Condições de realização

O Estágio deverá

- a) ter lugar em instituições e/ou projectos que permitam o desenvolvimento de projectos de intervenção educativa e social;
- b) decorrer de um plano geral negociado entre a Faculdade e a instituição de estágio, consubstanciado num protocolo de colaboração,
- c) ser orientado localmente por um/a profissional da instituição, preferencialmente licenciado/a em Ciências da Educação, que acompanhará de forma contínua as actividades do estágio e reunirá com regularidade com o/a supervisor/a da Faculdade;
- d) ser objecto de supervisão num seminário semanal que envolve toda/os a/os estagiários.

A/O orientador/a local de estágio deverá ver reconhecida a sua colaboração na formação dos licenciado/as pela Faculdade, sendo-lhe nomeadamente atribuído um cartão de utilizador dos Serviços de Documentação ou outras contrapartidas consideradas adequadas.

3. Espaços sócio-institucionais em que se pode desenvolver

O Estágio poderá ocorrer em áreas diversificadas, desde que assuma as características atrás referidas. Assim, poderá ter lugar, por exemplo, em:

- Agências de Desenvolvimento Local
- Agrupamentos de Escolas (níveis de ensino e respectivas valências)
- Associações de natureza diversa (Ambientais, Comerciais e Industriais, Culturais e Recreativas, de Moradores, de Pais, de Professores, de Alunos, de Funcionários, ...)
- Câmaras Municipais e Juntas de Freguesia
- Centros de ATL para jovens ou idosos
- Centros comunitários associados a IPSS's ou autarquias
- Centros Culturais
- Centros de Formação de Associação de Escolas

- Centros de Formação Profissional
- Centros de Reconhecimento e Validação de Competências
- Centros de Saúde e Hospitais
- Comissões de Coordenação de Desenvolvimento Regional
- Departamentos, no sector público ou privado, de Gestão da Formação e de Gestão de Recursos Humanos Escolas do Ensino Básico e Secundário
- Escolas Profissionais
- Inspeção da Educação
- Instituto de Emprego e Formação Profissional
- Instituto Português de Juventude
- Instituições de reinserção social e prisões
- Ludotecas
- Organizações Não-Governamentais (ONGs)
- Organizações Sindicais
- Serviços de Administração Educativa
- Serviços de Educação e Animação de Bibliotecas, Fundações e Museus

4. Duração e unidades de crédito

São atribuídos ao Estágio do 4º ano e correspondente Seminário de Acompanhamento 15 unidades de crédito e 33 ECTS decorrentes de 450 horas de trabalho. O estágio decorrerá anualmente, embora o tempo de permanência na instituição seja mais intenso no 2º semestre, podendo atingir as 30 horas semanais.

5. Coordenação

Os Estágios serão coordenados no âmbito da Coordenação das Áreas, sendo a dinamização assegurada pela coordenação do GRIFA.

Compete à *Coordenação Estágios*:

- a) estabelecer, juntamente com o GRIFA, e sob proposta dos/as orientadores/as de estágio, protocolos de colaboração com as instituições onde os estágios se irão realizar;

- b) designar, com o apoio do GRIFA, um júri de avaliação dos Relatórios de Estágio;
- c) promover a articulação inter-áreas das actividades desenvolvidas nos diversos estágios;
- d) promover a articulação entre os diversos modos de acompanhamento e de avaliação do trabalho desenvolvido ao longo dos estágios.

6. Orientação

O trabalho dos estagiários/as realiza-se sob a supervisão científica de um/a docente do Grupo de Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, em articulação com um/a orientador/a da instituição de acolhimento do estágio. O orientador de estágio designado pela instituição de acolhimento será, sempre que possível, um profissional com formação em Ciências da Educação. A *supervisão científica* acompanha e incide sobre todo o trabalho em curso no estágio desenvolvendo-se, sobretudo, no âmbito dos Seminários de estágio. A *orientação do estágio* refere-se ao trabalho desenvolvido, na instituição de acolhimento do estágio, e é realizada por um profissional designado por essa instituição. Compete ao docente encarregado da supervisão científica, promover a melhor articulação entre a formação em Ciências da Educação promovida ao longo da Licenciatura e as exigências profissionais inerentes à instituição onde o estágio decorre.

7. Funcionamento

O Estágio deverá ocorrer em instituições com as quais tenha sido estabelecido protocolo de colaboração pela Comissão de Coordenação dos Estágios, em articulação com o GRIFA.

A realização do Estágio no local habitual de trabalho do/a estagiário/a pode ocorrer desde que o/a estagiário/a o solicite e se verifique que a instituição onde se irá realizar o Estágio apresenta as condições mínimas necessárias para a concretização de actividades com as características identificadas neste Regulamento.

De salientar ainda que:

- a) O estágio será desenvolvido individualmente por cada estudante, salvo os casos em que as características da instituição e/ou do trabalho a realizar aconselhem a constituição de pequenos grupos de duas ou três pessoas.
- b) O início e o final do trabalho de estágio é marcado pelo início e pelo final das actividades lectivas estabelecidas pelo Conselho Pedagógico da Faculdade, mas deve ser compatibilizada com os ritmos institucionais.

- c) O trabalho desenvolvido nos locais de estágio dará lugar a um Relatório Final de Estágio, com um limite máximo de 50 páginas, sempre elaborado individualmente ainda que o estágio tenha decorrido em pequenos grupos. A impressão deverá ser "frente e verso", com um tipo de letra 12 e espaço 1,5 entrelinhas.
- d) Do Relatório referido na alínea anterior será entregue um exemplar no GRIFA, em suporte digital, e um outro exemplar na instituição onde decorreu o estágio.

8. Avaliação

A avaliação deverá decorrer de toda a gama de actividades desenvolvidas pelo/a estagiário/a (i) no terreno e no decurso dos Seminários de Acompanhamento (60%), e (ii) da qualidade da reflexão produzida no relatório de estágio (40%). Para a determinação da qualidade do trabalho realizado na instituição o/a supervisor/a de estágio deverá auscultar o parecer do/a orientador/a da instituição.

O trabalho de estágio deverá ser apresentado oralmente pelo/as estagiário/as no âmbito dos seminários de estágio.

No caso da/o supervisor/a de estágio entender que a classificação final poderá ser superior a 16 valores deverá propor à Coordenação da Área que solicite a constituição de júri para a discussão pública do relatório. Este júri será constituído por:

- a) Supervisor/a do estágio;
- b) Coordenador/a da área em que se realizou o estágio (ou representante);
- c) Um/a arguente que deverá ser de outra área.

Anexo II

INVESTIGAÇÃO-AÇÃO E INOVAÇÃO EDUCATIVA

LINHAS ORIENTADORAS DA FORMA DE ABORDAR OS TEXTOS

Para tratar os textos que constam do dossier de cada unidade, pensamos que será importante começar por estabelecer, à partida, a forma de orientar os trabalhos.

Assim sendo:

- 1 - Os textos serão distribuídos no início de cada unidade.
- 2 - Todos os alunos *deverão ler* antes da aula o texto que nela irá ser discutido.
- 3 - Cada grupo entregará no início de cada aula algumas linhas escritas em que indicará:
 - . os aspectos que considera mais interessantes e/ou mais relevantes;
 - . os aspectos que considera mais polémicos (e que gostaria de discutir);
 - . os aspectos sobre os quais tem dúvidas que gostaria de esclarecer (facultativo).
- 4 - Os alunos que estão encarregados do texto deverão fazer uma *dinamização* e não uma simples exposição do mesmo.
Os docentes estarão à sua disposição para qualquer ajuda que considerem necessária na preparação do seu trabalho.
- 5 - No decurso do debate sobre cada texto os docentes comentarão as questões levantadas pelos diferentes grupos aquando da leitura prévia dos mesmos.

Anexo III

UNIVERSIDADE DO PORTO
FACULDADE DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Licenciatura em Ciências da Educação

4º ano

**EXAME DE INVESTIGAÇÃO-ACÇÃO
E INOVAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

9/12/2005

Partindo do texto que se junta, analise-o à luz das características da Investigação-Acção e da consideração das questões epistemológicas que as informam, e a sua ligação aos conceitos mais relevantes para a Inovação e Formação em Educação.

Nota:

Exame com consulta;

Duração: 3Horas

CORREÇÃO de Leite, C., Pacheco, J. A. Capítulo 3
(2002). *Trabalhar por projectos em Educação - uma provocação interessante?* Porto, Porto Editora.

3 PROJECTO "PARLAMENTO DE JOVENS - SOLIDARIEDADE E TOLERÂNCIA ENTRE OS JOVENS"

Vivia-se na escola um clima de uma certa inquietação. Alguns alunos revelavam dificuldades de integração, outros eram claramente marginalizados pelos colegas. Olhava-se para o pátio e eram visíveis os "grupos", facilmente identificáveis pela maneira de vestir e nos quais era muito difícil de penetrar. Alunos mais velhos hostilizavam abertamente os mais novos. Alguns ficavam pelos corredores, completamente isolados sem terem com quem conversar.

A ida de alguns pais à escola e as conversas que como directoras de turma íamos tendo com os nossos alunos faziam-nos sentir que era preciso agir. O mesmo era sentido por um grupo de alunos que havia participado num Fórum Internacional sobre Racismo e Xenofobia.

O projecto começou a ser delimitado: era preciso fazer o levantamento da situação, conhecer o problema em toda a sua dimensão, procurar formas de o superar, envolver todos os que pudessem contribuir para o minorar.

Começou-se por elaborar e aplicar um inquérito a cerca de 400 alunos do 7.º ao 12.º ano. Fizeram-se entrevistas a alunos que tinham dado sinais de um certo isolamento. Recolheram-se depoimentos escritos junto de alunos que frequentavam pela primeira vez a escola: filhos de emigrantes ainda a trabalhar em França ou na Alemanha ou recém-chegados a Portugal, alunos provenientes de outras escolas da região e alunos bolseiros dos PALOP.

Pretendíamos identificar o grau de integração destes alunos na escola, analisar as razões impeditivas ou facilitadoras dessa integração, encontrar formas de intervenção.

O tratamento desses dados permitiu-nos concluir não só da existência do problema, como das principais causas que o motivavam. Muitas reuniões foram realizadas para analisar aqueles resultados. Sentíamos que o problema não se circunscrevia à escola, pelo que passámos a estar mais atentos à imprensa, recortámos notícias de jornais, gravámos programas de TV.

O tratamento dessa informação permitiu aos alunos confrontarem-se com o conhecimento de situações de racismo e xenofobia no seu país de "brandos costumes": era, de facto, chocante saber que em bairros onde vivem negros são constantes as rusgas policiais, que os polícias praticam violência física e psíquica em especial sobre ciganos e negros e que esta violência pode ser desencadeada pelo simples facto de não terem o bilhete de identidade à mão; que num grupo de brancos e de negros os polícias só levam para a esquadra estes últimos; não sabiam das "negas" consecutivas a que as pessoas de cor são sujeitas quando procuram trabalho ou casa; nunca tinham imaginado o pavor de um negro de, ao dobrar da esquina, poder encontrar um grupo de brancos agressores, nem das recusas dos taxistas em acederem a uma chamada de alguém que more num desses bairros; nunca tinham pensado que os meninos de cor nunca sonham ser médicos, engenheiros, bombeiros, mas em arranjar trabalho nas obras e as raparigas sonham com uma casa onde as queiram para fazer limpeza; não tinham consciência de que era comum ouvir-se nas ruas "preto vai para a tua terra". Aprenderam ainda que era difícil a alguns aceitar as boas notas de uma colega negra a quem chamavam a "mulha da preta" e os que tinham amigos negros tinham, no entanto, vergonha de os apresentar a outros amigos. Tomaram consciência de como era violento submeter as crianças cabo-verdianas, guineenses ou angolanas à cultura dominante, fazendo a escola 'tábua rasa' das suas culturas. Souberam ainda que um actor português branco fora espancado pelos *skins* (com direito a cinco dias de hospital), por ter cantado o hino nacional em ritmo *rock* e que um professor universitário dissera à imprensa que aprovava o acto. Constataram a existência de um racismo camuflado e perigoso que se apresenta menos violento e a verdade da afirmação de João Grosso "O racismo é como o *alka-seltzer*, mesmo desfeito na água nós sabemos que está lá." No que se referia ao problema nas escolas, aperceberam-se que o racismo não tinha tanto a ver com a cor da pele mas que era mais uma questão de classe.

Este era um pouco o retrato que a imprensa fazia de um país que se considera não racista.

Perante a constatação da crueza da realidade, impunha-se a urgência de agir. No entanto, perante a imensidão do problema era preciso delimitar o campo de acção à realidade da escola.

A melhor forma de o fazer seria através da realização de um parlamento de jovens. Todos os alunos da escola foram convidados a participar.

Anexo IV

INVESTIGAÇÃO-ACÇÃO E INOVAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Considerando o plano de trabalho apresentado e discutido no princípio do ano lectivo, faça a apreciação do seu desenvolvimento¹

Coerência

- Em que medida há coerência entre as finalidades enunciadas no programa da disciplina e os objectivos seleccionados e explicitados?
1 2 3 4 5
- Em que medida as estratégias escolhidas favorecem a consecução dos objectivos, através do tratamento dos conteúdos?
1 2 3 4 5
- Em que medida a avaliação está adequada às aprendizagens planeadas?
1 2 3 4 5

Adequação

- Até que ponto as actividades planeadas têm em conta as características dos alunos/as?
1 2 3 4 5
- Até que ponto se tirou partido dos recursos materiais de que se dispõe?
1 2 3 4 5
- Até que ponto se tirou partido dos recursos humanos disponíveis?
1 2 3 4 5

Flexibilidade

- Em que medida a organização do trabalho prevê a possibilidade de responder a uma situação nova?
1 2 3 4 5

Clareza

- Em que medida as indicações dadas são claramente inteligíveis por todos e os objectivos seleccionados pertinentes e variados?
1 2 3 4 5

Riqueza

- Até que ponto de tem conseguido utilizar um conjunto variado de estratégias e de materiais?
1 2 3 4 5

¹ Elaborado a partir de um texto de Orlosky, D. e Smith, O. - "Curriculum Development, Issues and Insights"

INVESTIGAÇÃO-AÇÃO E INOVAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A fim de permitir a colaboração de todos na construção do trabalho que estamos a desenvolver, preencha, sem assinar, este questionário.

1 – Os assuntos tratados nesta disciplina parecem-lhe relevantes?

1 2 3 4 5

Comentários

2 – As metodologias a que se tem recorrido são interessantes e adequadas?

1 2 3 4 5

Comentários

3 – A bibliografia tem-se revelado interessante?

1 2 3 4 5

Comentários

4 – As participações nos trabalhos em pequeno grupo têm sido

Grandes 1 2 3 4

Interessantes 1 2 3 4

Comentários

5 – As actividades que até agora mais o/a interessaram

6 – O que poderíamos melhorar

7 - Outros comentários