

INVESTIGAÇÃO-AÇÃO E FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES: das possibilidades de construção cooperativa das dinâmicas educacionais na Escola.

António Alves, Fátima Pereira⁷⁹⁷

Resumo

Vivemos um período de transição, Modernidade – Pós-Modernidade, que desafia os sistemas educativos, as escolas e os professores, a encontrar respostas para novos problemas, caracterizados pela imprevisibilidade, pela incerteza e pelo esbatimento de limites de espaço e de tempo. No âmbito de um projeto de pós-doutoramento em Ciências da Educação e no sentido de responder a necessidades no campo da formação contínua de professores, num agrupamento de escolas, e, particularmente, de promoção do sucesso educativo a Língua Portuguesa e a Matemática, no 1.º Ciclo do Ensino Básico, e de resolução de problemas de articulação curricular entre ciclos, nomeadamente entre o 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, desenvolvemos dinâmicas formativas, educativas e organizativas, atendendo ao Projeto Educativo, aos Projetos Curriculares de Escola e aos Projetos Curriculares de Turma, dos participantes, em contexto e tempo real da sua atividade docente. Na sua realização, partimos do princípio de que só é possível construir respostas a problemas pós-modernos, nomeadamente os relativos ao trabalho e à formação docente, se utilizarmos dispositivos, também pós-modernos. Neste sentido, recorreremos à investigação-ação pois “... é um dispositivo multiparadigmático, consubstanciado numa abordagem de investigação social e numa estratégia de intervenção, baseada em elementos de diferentes paradigmas, que possibilitam diferentes olhares na compreensão dos fenómenos e das suas mudanças, em contextos dinâmicos de realidades situadas.” (Alves, 2009:116). Para que a sua operacionalização com estas características fosse possível, propusemos que, para além de atendermos a características que a investigação-ação foi adquirindo, ao longo de quatro gerações evolutivas, fossem contempladas nas suas dinâmicas três modos de realização interativos, construção, desenvolvimento e avaliação, e três níveis de participação, para, na e em investigação-ação-formação, ficando assim imbuída de novas características capazes de responder a desafios pós-modernos. Atendendo a todas estas características, questionámo-nos mesmo, se estaremos ou não, na presença de contributos para a emergência de uma Investigação-Ação de 5.º geração. No trabalho realizado, para a pormos em prática, recorreremos ao “Processo Cíclico Dinâmico em Espiral de Investigação-Ação”, proposto por Alves, (2009:140), e à sua “Definição Operativa” (*ibidem*:309), que contemplam sete etapas: Etapa Preambular; Reflexão Inicial; Definição do Problema e seu Contexto; Planificação da Ação; Ação e Observação; Avaliação e Tomada de Decisão e Etapa Suplementar, tendo-se obtido mudanças inovadoras nos participantes, nos processos de trabalho e na organização e funcionamento das escolas/agrupamento. Nos participantes, porque adquiriram novos conhecimentos e autonomia, sentindo-se atores e autores nas suas aprendizagens. Nos processos, porque se criaram espaços de partilha de conhecimentos e experiências, se desenvolveu trabalho colaborativo e se mudaram práticas pedagógicas. Nas escolas e agrupamento, porque se institucionalizaram espaços de reunião e de trabalho específicos e se construíram propostas coletivas de melhoramento do Projeto Educativo e de organização e funcionamento do agrupamento. Porque a investigação-ação esteve na origem e

⁷⁹⁷ Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

acompanhou mudanças formativas e educativas, ao longo de gerações até à atualidade, porque continua a proporcionar novas condições de mudança, como as que acabámos de referir, entre outras, defendemos que esta é um dispositivo pós-moderno de formação contínua de professores e de construção do futuro coletivo.

Palavras-chave: modernidade; pós-modernidade; investigação-ação de 5.^a geração; formação contínua de professores; mudança inovadora.

Introdução

Num trabalho de investigação e intervenção realizado anteriormente, inerente a uma tese de doutoramento a que demos o título “Formação Contínua de Professores e Mudança Educativa na Pós-Modernidade: Políticas, Modelos e Estratégias” (Alves, 2009), identificamos diferentes características sociais pós-modernas e atendendo a estas, diferentes desafios lançados à educação em geral e à formação inicial e contínua de professores em particular. Identificámos também diferentes desenvolvimentos inerentes, à investigação-ação e desenvolvemos um “Processo cíclico dinâmico em espiral das etapas de investigação-ação”, uma definição operativa geral deste processo e uma operacionalização específica, relativa à realização de um projeto de formação contínua de professores, utilizando o Projeto Educativo de Agrupamento (PEA), os Projetos Curriculares de Escola (PCE) e os Projetos Curriculares de Turma (PCT), como estratégias de formação. Estimulados pelos resultados alcançados, sentimos necessidade de continuar a contribuir para a produção de conhecimento que nos permitisse sustentar que a realização de formação contínua de professores em contexto educativo com alunos reais, em tempo real, é uma estratégia válida para a melhoria da formação contínua de professores vigente e, que a investigação-ação é um dispositivo teórico-metodológico de estímulo e incentivo à participação e mudança inovadora capaz de responder aos desafios que nos são lançados neste período de transição modernidade – pós-modernidade, pelo que propusemos e realizámos um novo projeto de formação contínua de professores, que aqui apresentamos e analisamos.

Começamos por abordar os conceitos de modernidade e pós-modernidade e por identificar características sociais pós-modernas, no sentido de nos situarmos no contexto social contemporâneo. Atendendo a algumas destas características identificamos e propomos alguns desafios lançados à educação em geral e à formação inicial e contínua em particular. Em seguida identificamos e propomos desenvolvimentos, inerentes à investigação-ação, no sentido de contribuirmos para a sua sustentação como dispositivo teórico e metodológico pós-moderno. Continuamos com a apresentação do modelo de investigação-ação utilizado, explicitando o seu “Processo cíclico dinâmico em espiral”, e uma definição operativa geral deste processo. Prosseguimos com a descrição e análise de um processo de realização de formação contínua de professores num agrupamento de escolas, através da construção cooperativa de dinâmicas educacionais na Escola, e terminamos com a apresentação e análise de algumas conclusões e implicações para a pedagogia da formação de professores e para a necessidade de criação de estruturas organizacionais que sustentem esta pedagogia.

1 - Concepções fundamentais e desafios lançados à educação na transição modernidade pós-modernidade.

Vivemos num período de transição modernidade - pós-modernidade, que desafia todos os governos e cidadãos, do mundo à construção de respostas inovadoras⁷⁹⁸ em educação.

De facto, referindo-se a modernidade a modos de vida e de organização que emergiram na Europa no século XVII, a partir da crença iluminista de que na razão e na capacidade científica existia a possibilidade de emancipar o Homem, através do domínio sobre a natureza, que se traduziria na capacidade em aumentar a quantidade e a qualidade dos bens necessários a toda a Humanidade, acreditando-se que os ensinamentos da gestão científica ajudaria as instituições sociais a progredir (Giddens, 2002), e a pós-modernidade ao abandono das tentativas de fundamentar a epistemologia, bem como a fé no progresso projetado da humanidade (Lyotard, 2003, 3ª ed.), que se caracteriza pelo fim da “grande narrativa” ou seja «...a “linha condutora” determinante através da qual somos colocados na história como seres dotados de um passado definido e de um futuro previsível», (Giddens, 2002: 2), torna-se necessário conhecer, compreender e atuar nestas mudanças. De acordo com este autor, fomos apanhados por um universo de acontecimentos que não compreendemos inteiramente e que escapou ao nosso controlo, mas, “longe de estarmos numa época de pós-modernidade, estamos antes a iniciar uma época em que as consequências da modernidade se tornam mais radicalizadas e universalizadas do que antes” (ibidem: 2), podendo vislumbrar-se os contornos de uma nova ordem que é pós-moderna. Esta, traduz-se em mudanças profundas em que é possível perceber altos riscos que lançam desafios, não só a nível político, económico e social em geral, como a nível da construção, organização e utilização do conhecimento, havendo necessidade de dar uma profunda atenção à formação inicial e contínua dos seus utilizadores, e, aqui em particular aos professores.

Perante a constatação da realidade atual será de perguntar: Qual deve ser o papel da educação na construção de algumas respostas? Na reflexão, que tivermos sobre esta questão, baseando-nos na análise das sete dimensões da pós-modernidade propostas por Hargreaves (1998) e, nomeadamente: “Economias Flexíveis”; “O Paradoxo da globalização”; “Certezas Mortas”; “O Mosaico fluido”; “O Eu sem Limites”. “A Simulação segura” e a “Compressão do tempo e do espaço”, e nas reflexões sobre a globalização Santos (2001); Magalhães & Stoer (2006); mudança dos professores, Caetano (2004); Burbules & Torres (2004); Cortesão & Stoer (1997); Dale (2001); organização da escola, Lima (1992); Magalhães (1998); Nóvoa (1999); Fernandes (2000), entre outros, emergiram diferentes desafios e sugestões, aos sistemas educativos, às escolas e aos professores que apresentamos no quadro seguinte.

Quadro n.º 1 – Alguns desafios e sugestões suscetíveis de análise e discussão, para a construção de algumas respostas.

Desafios que emergem neste período de transição da modernidade para a pós-modernidade	Sugestões susceptíveis de análise e discussão para a construção de algumas respostas
1 - Contribuir para a criação de estruturas e de padrões de organização flexível do trabalho dos professores e das próprias escolas, de forma, a que, nos processos e fins educativos, se verifique o primado do Humano sobre o económico.	1.1- Participar, com empenhamento e comprometimento críticos, nos processos de mudança, considerando que as respostas às exigências empresariais, carecem de um questionamento crítico, encarado como oportunidade de uma participação democrática e de exercício de cidadania plena.

⁷⁹⁸ Sempre no sentido de uma melhoria.

<p>2 - Contribuir para melhorar o trabalho dos professores a nível da gestão dos graus de flexibilidade e espaços de abertura, de forma a potenciar processos de mudança inovadora, neste mundo de incertezas.</p> <p>3 - ...</p> <p>4 - Contribuir para que a organização das escolas/agrupamentos melhorem as formas de darem resposta às novas exigências de complexidade e de incerteza extrema.</p> <p>5 - ...; 6 - ...; 7 - ...</p>	<p>2.1- Substituir a certeza científica, assente em princípios comprovados de aplicabilidade generalizada, pela certeza situada, ou seja, pela certeza construída pelos professores e outros intervenientes, ao irem ligando fragmentos de conhecimento prático do seu contexto imediato com os problemas a tratar.</p> <p>3.1 – ... ; 3.2 – ...; 3.3 – ...; 3.4 – ...</p> <p>4.1 - Proporcionar aos professores, alunos e outros participantes, espaços onde possam exprimir as suas ideias, liderar discussões, tomar decisões a partir dessas discussões, face a todos os aspetos organizativos e de funcionamento da escola/agrupamento/contexto em que se inserem;</p> <p>4.2 – Proporcionar, em particular aos professores, um amplo espaço de autodeterminação em questões de currículo, objetivos educativos e de avaliação.</p> <p>5.1 – ...; 5.2 - ...; 6.1 - ...; 7.1 - ...</p>
---	--

(Extraído de Alves, 2009: 74-76)

Atendendo ao exposto, podemos perguntar: Deverão estes e outros desafios ser conhecidos pelos professores? Porquê? Em jeito de resposta, parece-nos óbvio que todos os professores os devem conhecer desde a sua formação “inicial” porque, se assim não for, estarão desfasados da realidade e sustentarão os seus discursos, orientações pedagógicas e trabalhos numa realidade que não existe.

Para além dos desafios e sugestões apresentadas, a nossa reflexão levou-nos a apresentar alguns contributos para a construção de um conceito de educação que contemplasse algumas características pós-modernas e possibilitasse a construção de algumas respostas, surgindo a seguinte definição:

“Educação é um Projeto de Vida⁷⁹⁹ que traz consigo a evolução e desenvolvimento conseguidos desde os primórdios da humanidade até à atualidade (herança antropológica), e que, através de processos em que se vivem experiências, tratam temas, problemas, conteúdos e realizam atividades se vão adquirindo conhecimentos, capacidades e competências que permitem ter atitudes baseadas nos princípios da Verdade, Responsabilidade, Igualdade e Fraternidade e, nos valores da Compreensão, Tolerância, Solidariedade e Amizade, entre outros, e que visa o desenvolvimento e a formação integral do aluno-cidadão, isto é, a sua realização pessoal, social e profissional, no pleno exercício da sua cidadania local, regional, nacional, europeia e mundial”(Alves, 2009:212).

Nesta definição, pensamos ser de primordial importância, o facto de contemplar as dimensões pessoal, social e profissional de cada cidadão, o que possibilita a sua participação como atores e autores no seu próprio processo educativo-formativo, ou seja, no seu “projeto de vida”.

Os desafios apresentados e a construção do conceito de educação levaram-nos a refletir e a questionar: Como se poderão construir algumas respostas aos desafios e necessidades de formação?

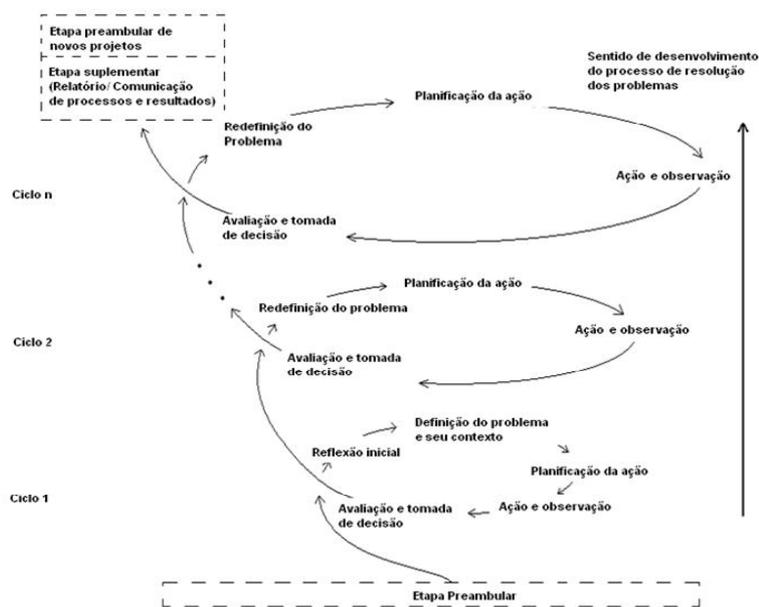
Em termos de resposta, pensamos que será na construção e desenvolvimento de dispositivos teóricos e metodológicos que possibilitem a participação consciente e crítica de todos os cidadãos na sua formação e, aqui em particular, dos professores, que poderão emergir algumas respostas. Aqui, com Greenwood & Levin, (2006), entre outros, defendemos que a investigação-ação é um dispositivo desta natureza, pois

⁷⁹⁹ Implica a formação permanente, ao longo da vida.

como então defendemos, possibilita a participação como bricoleur qualitativo, utilizando a nível metodológico todos os métodos, técnicas, estratégias e materiais empíricos que consideramos adequados, desempenhando o papel de bricoleur teórico, interpretativo, político e narrativo, em função das questões que emergem nas dinâmicas dos processos. Para que este tipo de participação fosse possível, recorremos então à investigação-ação, considerando-a “um dispositivo multiparadigmático, consubstanciado numa abordagem de investigação social e numa estratégia de intervenção, baseada em elementos de diferentes paradigmas, que possibilitam diferentes olhares na compreensão dos fenómenos e das suas mudanças, em contextos dinâmicos de realidades situadas.” (Alves, 2009:116). Ao analisarmos esta definição podemos observar, que ao consubstanciar-se na prática, a investigação-ação chama todos os participantes a contribuir numa relação de poder partilhado e colaborativo, quer na ação individual quer na ação comum, ou seja, aqueles que vivem o problema clarificam a problemática, procuram as soluções e partilham a responsabilidade dos resultados, sendo esta, no nosso entender, uma das características chave da investigação-ação, capaz de contribuir para a construção de respostas aos problemas e desafios pós-modernos.

2 - O modelo de investigação-ação utilizado

Sensibilizados para as problemáticas e desafios pós-modernos lançados aos sistemas educativos, às escolas e aos professores e, aqui em particular, os relacionados com a formação contínua de professores, decidimos optar pelo modelo de investigação-ação que a seguir apresentamos.



Elaborada tendo por base Lavoie, Marquis e Laurin (1996).

Figura 1 – Processo Ciclico Dinâmico em Espiral, das Etapas de Investigação-Ação.

(Extraída de Alves, 2009:140)

Como podemos observar, o modelo é constituído por ciclos dinâmicos em espiral crescente com diferentes etapas de investigação-ação, correspondendo ao sentido da resolução dos problemas. Podemos pois ver que este se inicia na etapa preambular, que se vai desenvolvendo e alargando em espiral, nas diferentes etapas, “..., cada vez com mais e melhores conhecimentos, experiências, reflexões e participações, centrando-se a ação no processo que se vai alargando e complexificando nas respostas, até à sua resolução, ao mesmo tempo que se vão criando pontos de partida para novos projetos de investigação-ação” (Alves, 2009: 138).

Como então defendemos, este é um dispositivo que nos permite intervir em contextos reais de trabalho em tempo real, produzir conhecimento científico, participar em mudanças organizativas, formativas e educativas inovadoras promotoras de sucesso, aprofundando-se na subida em cada ciclo em espiral os conhecimentos e a renovação das práticas, contribuindo para que cada participante se situe em ciclos e níveis de participação cada vez mais evoluídos, face a cada situação tratada e ao seu “Projeto de Vida”.

Para que este dispositivo possibilitasse os desenvolvimentos atrás indicados necessitava-se uma operacionalização compreensiva, ou seja, uma forma dos participantes desenvolverem uma consciência clara sobre o que consiste cada etapa e cada ciclo, de que forma estes contemplam as características pós-modernas, como as aqui apresentadas e, como se desenvolve na prática em contexto real o processo dinâmico, pelo que, propusemos a definição operativa que apresentamos na figura 2.

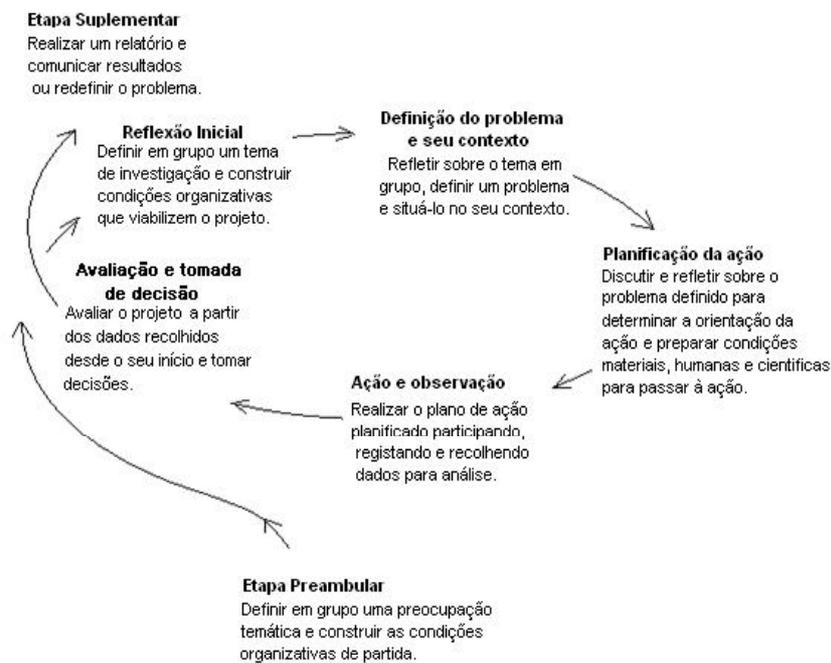


Figura 2 – Definição operativa geral do processo cíclico dinâmico em espiral de investigação – ação.
(Extraída de Alves, 2009:309)

Como podemos observar, a figura apresenta-nos o ponto de partida na etapa preambular, o sentido das setas indicando o sentido da resolução do problema, a síntese do que consiste cada etapa e o ponto de chegada na etapa suplementar.

Para compreendermos o processo e construirmos respostas em cada etapa e cada ciclo dinâmico em espiral, precisamos de ter presentes características pós-modernas dos desafios e problemas a tratar. No

caso da formação contínua de professores, iremos ter sempre presentes como características pós-modernas: o não apresentarem limites de espaço e tempo; terem abrangência planetária; apresentarem imprevisibilidade, incerteza e incompletude e serem de complexidade crescente. Atendendo a estas características, na definição operativa de qualquer processo cíclico dinâmico em espiral de investigação-ação (I-A), todos os participantes devem defender com consciência crítica que:

- Contemple a abertura sem limites à inclusão de qualquer preocupação temática e ao número de problemas a definir e tratar;
- Não coloque limites de espaço e tempo no tratamento de problemas formulados;
- Se situe em contextos reais e tempos reais de vivências sociais situadas;
- Possibilite a todos participarem como atores e autores nos processos e dinâmicas empreendidas;
- Nas diferentes intervenções o primado do humano se sobreponha ao económico.

Para que estas características sejam contempladas, necessitamos que todos os intervenientes em cada processo tenham consciência destas e ponham em prática uma forma pós-moderna de participação. Na prática, esta consubstanciar-se-á se nas dinâmicas de investigação-ação forem contemplados três modos de realização interativos, construção, desenvolvimento e avaliação, e, três níveis dinâmicos de participação, para, na e em investigação-ação, que a seguir apresentamos.

“Os primeiros, construção, o desenvolvimento e a avaliação, significando como então defendemos que:

*- **A construção** de um projecto implica a troca de ideias, conhecimentos e experiências, sendo através do diálogo, negociação e reflexão crítica em grupo que este se desenvolve e evolui.*

*- **O desenvolvimento** de um projecto implica que este passe de situações pouco claras, difusas e sem sentido bem definido, a possibilidades de evolução, para situações claras, objetivas, e com sentido de intervenção para a mudança e inovação individual e de grupo.*

*- **A avaliação** de um projeto implica que se tomem determinadas decisões e opções em vez de outras, atendendo aos processos e resultados que se forem alcançando interativamente, em todas as suas dinâmicas de construção, de desenvolvimento e de avaliação. Aqui inclui-se a avaliação do processo e dos resultados da própria avaliação, através de um questionamento contínuo e reflexão crítica sobre o que emerge e o que se vai construindo no concreto.*

*- **A realização** de um projeto implica pois, a convivência simultânea e interativa dos processos de construção, desenvolvimento e avaliação, de uma forma reflexiva e crítica. (Alves, 2009:323-324)”*

Os segundos, para, na e em investigação-ação, significando como então explicitámos:

*“O primeiro nível, **para a ação**, situa-se no tempo preliminar e inicial que começa com uma preocupação temática ou questões problemáticas, levantadas por uma pessoa ou um grupo, (...). Este é o nível de participação no processo de Investigação-ação em que as pessoas se integram no mesmo, se questionam a si próprias, às outras e ao próprio processo. No tempo **para a ação** na investigação-ação, a mudança / resolução do problema antecipou-se, projetando-se para o futuro.*

*O segundo nível, **na ação**, situa-se / consubstancia-se na análise, na discussão, na reflexão crítica de desafios / questões problemáticas iniciais e em outras que forem surgindo. Este é o nível de participação em que as*

peessoas partilham os problemas e as soluções, ultrapassando-se a si próprias ao exponenciarem-se como “Sujeito Coletivo.” Na ação de investigação – ação, a mudança / resolução do problema vai acontecendo nas pessoas e nos processos.

O terceiro nível, em ação, situa-se no tempo de mudanças / resultados, verificando-se a resolução parcial ou total do problema levantado ou o surgimento de outro a resolver. Este é o tempo das avaliações e reformulações contínuas da produção de resultados. Em ação de investigação - ação, a mudança já aconteceu nas pessoas e nos processos.” (Alves 2009. 132-133).

Para além destes aspetos e, atendendo ao referido por autores anteriormente citados, cada etapa pode ser tratada tendo como estrutura: um ou mais objetivos a alcançar; as tarefas diretamente relacionadas com o trabalho de investigação e as tarefas de intervenção a realizar simultaneamente (visando orientar as discussões e levar a investigação-ação até ao fim); o produto, ou seja, o resultado que se espera alcançar e, o mandato, caracterizado pela definição com precisão, do que se vai fazer para empreender a etapa seguinte⁸⁰⁰. Foi pois, atendendo ao exposto que realizámos o projeto de formação contínua de professores, que a seguir apresentamos.

3-Formação contínua de professores e construção cooperativa de dinâmicas educacionais na Escola

Os contextos da investigação e intervenção

Estando a decorrer transformações significativas no Sistema Educativo Português, nomeadamente, as veiculadas por legislação relativa a novas Orientações na Gestão e Organização Curricular, que exigem nova organização educativa através da elaboração participada de um PEA, de PCE e de PCT, operacionalizados através de um Plano Anual de Atividades (PAA), e, concordando com Pereira (2001), que nas lógicas e racionalidades inerentes à formação contínua de professores existe a capacidade de determinar “percursos e processos que as escolas engendram para lidar com a realidade instável e imprevisível que caracteriza os contextos educativos atuais”, (Pereira, 2001:115-116), torna-se urgente que todos os docentes se preparem para participar nas mudanças necessárias. Sabendo que o saber ser e o saber fazer, nas dinâmicas educativas que irão ser necessárias, implicam conhecer e compreender quais são essas mudanças e, formas e processos de por em prática novos modos de organização e gestão curriculares e educativos, torna-se necessário que todos os docentes os conheçam e dominem, constituindo a investigação-ação, como a defendemos em páginas anteriores, um dispositivo educativo e formativo capaz de contribuir para a construção de algumas respostas. Esta necessidade, sendo válida para todos os Agrupamentos de Escolas a nível nacional, torna-se mais premente em Agrupamentos com condições sociais e educativas problemáticas, como os considerados, Territórios Educativos de Invenção Prioritária (TEIP), como é o caso do contexto de realização deste projeto. Este é um Agrupamento que se situa numa zona carenciada da cidade do Porto, em que, dos 1160 alunos, que o frequentam 808, têm apoios sociais e 49 apresentam Necessidades Educativas Especiais. É constituído por uma escola do 2º e 3º Ciclos que é a Escola Sede, e, por quatro escolas do 1º ciclo com Jardim de Infância. O seu corpo docente, entre professores do quadro e outros, é constituído por 145 docentes, sendo 83, do 2º e 3º ciclos e 62, do Jardim de Infância e 1º Ciclo.

⁸⁰⁰ Cada um destes aspetos estruturantes assim como cada etapa de desenvolvimento encontram-se amplamente desenvolvidos em (Alves, 2009 e Alves, 2013).

Para além de outros problemas indicados no seu Projeto Educativo, constam, o elevado insucesso a Língua Portuguesa e a Matemática no 1º Ciclo e a fraca articulação entre ciclos/escolas, para os quais procurámos construir algumas respostas, procedendo como à frente indicamos.

Os participantes e os processos

Os participantes neste projeto são professores do 1º, 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, que se inscreveram em duas ações de formação propostas. Com a primeira, intitulada “Espaços de Partilha: Um processo de melhoria do sucesso educativo a Língua Portuguesa e a Matemática no 1º Ciclo do Ensino Básico”, procurou-se responder à preocupação de melhorar o sucesso educativo a Língua Portuguesa e a Matemática. Com a segunda, intitulada “Articulação Curricular entre Ciclos: Um processo de melhoria de práticas educativas e de promoção do sucesso educativo”, procurou-se responder à preocupação de melhorar a articulação curricular entre ciclos, visando a melhoria das práticas educativas e a promoção do sucesso educativo.

Relativamente à primeira ação de formação, constituíram-se duas turmas, cada uma com 15 professores do 1º ciclo, e, quanto à segunda, uma com 16 professores do 2º e 3º ciclos.

O processo de realização foi orientado tendo como ponto de partida, as etapas do processo cíclico dinâmico em espiral de investigação-ação, já apresentado.

A recolha, tratamento e análise de informação processou-se de forma colaborativa, não só através da vivência direta das situações, como na construção análise e debate de propostas, através da produção de diários de bordo de turma, de trabalhos de grupo e relatórios.

Descrição e análise do processo de realização⁸⁰¹

O processo relativo à primeira ação de formação desenvolveu-se na modalidade “Oficina de Formação” e decorreu com 25 horas presenciais, divididas em 12 sessões, e 50 horas de trabalho autónomo, o mesmo ocorrendo relativamente à segunda ação de formação. Nas sessões presenciais foram lançados diversos desafios para a ação, na ação e em ação, variando o número e o conteúdo nas 3 turmas, atendendo a situações específicas. Nas diferentes sessões desenvolveram-se diversas dinâmicas educativas, formativas e organizativas e, obtiveram-se resultados que passamos a apresentar resumidamente, etapa a etapa.

Relativamente à etapa 1, “Etapa Preambular”, após serem criadas as condições institucionais, humanas, materiais e organizativas necessárias à viabilização do projeto, começámos, na primeira sessão presencial, com a apresentação e análise de preocupações comuns de melhoria do sucesso educativo dos alunos e da formação contínua de professores, tendo-se decidido que pelo facto destas ações de formação terem como preocupação central mudar as práticas pedagógicas iria ser fundamental realizar trabalho colaborativo. Neste sentido, quanto à primeira ação de formação, formaram-se quatro grupos de trabalho na turma 1, e três, na turma 2, e, quanto à segunda ação, turma 3, constituíram-se também três grupos. Na continuação dos trabalhos emergiu a preocupação em identificar e responder a problemas contemporâneos, tendo sido

⁸⁰¹ Por razões de espaço, a explicitação e ilustração do processo de realização incidirá apenas em alguns trabalhos realizados e resultados alcançados dos grupos 1, 2, 3 e 4 da Turma 1, encontrando-se os restantes e os das Turmas 2 e 3, em (Alves, 2013).

lançados três desafios, que consistiam, em cada grupo apresentar as suas ideias sobre Modernidade e Pós-Modernidade, sugestões susceptíveis de análise e discussão para que se construam algumas respostas aos desafios feitos às escolas e aos professores e, que mudanças seriam necessárias para que a Escola / Agrupamento se tornasse em Organização de Mudança Educativa Inovadora.

A estes desafios, cada Grupo respondeu registando as suas ideias em grelhas específicas, que foram apresentadas e analisadas em cada Turma, confrontando-as com o conceito de modernidade e pós-modernidade e com as sugestões suscetíveis de análise e discussão, e, sugestões de algumas respostas, que apresentámos no quadro n.º 1.

No final desta sessão e nas que se seguiram, realizaram-se diversos registos nos Diários de Bordo. No início da segunda sessão os registos dos Diários de Bordo foram apresentados e analisados na Turma específica, tendo-se trocado informação e experiências de forma colaborativa, procedimento este que se realizou no início de todas as sessões que se seguiram.

Ainda nesta etapa sentiu-se necessidade de clarificar diversos conceitos comuns e outros específicos de cada Turma, nomeadamente o conceito de educação, currículo, mudança inovadora, projeto, jogo pedagógico, articulação curricular entre ciclos, entre outros. Aqui, teve particular importância a clarificação da investigação-ação, tendo sido lançado a cada grupo, o desafio de responder o que entendia por investigação-ação, tendo as diferentes respostas sido apresentadas, analisadas e discutidas em cada Turma, juntamente com o conceito de investigação-ação, o modelo e a definição operativa do “Processo Cíclico Dinâmico em Espiral de Investigação-Ação”, propostos por Alves (2009:116), já apresentados. Após clarificado o dispositivo e os procedimentos, tomando como estruturantes os objetivos, as tarefas preparatórias e o produto esperado, ainda quanto à etapa1, “Etapa Preambular”, foi lançado o desafio de definirem em grupo uma preocupação temática em cada ação de formação, quanto à etapa 2, “Reflexão Inicial”, o desafio de definirem em grupo um tema para o projeto de formação, e no que se refere à etapa 3, “Definição do problema e seu contexto”, o desafio de definirem em grupo problemas específicos, para o projeto de formação contínua. Foram pois, obtidas diversas respostas construídas colaborativamente pelos elementos de cada grupo, tendo após análise e discussão resultado diversas preocupações temáticas, temas e problemas específicos.

Passando para a etapa 4, “Planificação da ação”, que tinha como preocupação central determinar e preparar a orientação da ação e preparar o material a utilizar para passar à ação, procedeu-se da mesma forma mas, agora, relativamente a novos desafios que consistiam na definição a nível de investigação e intervenção: de problemas específicos reais situados, neste caso, de Língua Portuguesa e de Matemática, de cada turma lecionada pelos participantes; de objetivos específicos a alcançar; de atividades a realizar para atingir os objetivos; de conteúdos a tratar; de estratégias a utilizar; de métodos, técnicas e instrumentos de recolha, tratamento e análise a utilizar; de formas de realização da avaliação da resolução do problema, e da investigação, e, de formas de organização dos elementos da planificação elaborados.

Cada grupo procedeu à construção das suas respostas, sendo o Grupo Turma chamado a participar de forma colaborativa, sempre que oportuno, tendo resultado dez planificações de grupo, sendo sete, relativas às turmas 1 e 2, e, três, relativas à turma 3.

O processo continuou passando-se à etapa 5, “Ação e observação”, que tinha como preocupação realizar o plano de ação planificado, participando, e recolhendo dados para análise. Começámos por lançar

dois desafios (na ação), a realizar em simultâneo. O primeiro, consistia em por em andamento o plano da ação, tendo como ponto de partida os objetivos, tarefas de investigação e de intervenção, e o produto esperado, e, o segundo, na análise e interpretação dos dados em relação aos objetivos de investigação e de intervenção, de partida. Neste sentido, todos os grupos realizaram o planeado e recolheram os dados para a análise. Assim, os elementos do Grupo 2, Turma 1, no seu relatório, quanto à formulação do problema de Língua Portuguesa referem:

Verificámos que os alunos das nossas turmas careciam de um elevado grau de capacidade de exteriorizar para o papel, a sua imaginação tão própria de criança.

Os alunos revelam pouco ânimo pela escrita alegando falta de capacidade imaginativa para elaborarem histórias. Apresentam necessidade de serem muito orientadas para conseguirem estruturar ideias, conceitos criativos e transpô-los para o papel usando corretamente as regras da Língua Portuguesa. (EA6.1), (Alves, 2013:58),

o que os levou à formulação do problema, “Como contribuir para o desenvolvimento da criatividade/ imaginação na expressão escrita?”.

Atendendo a este problema, definiram objetivos de investigação e intervenção, atividades, conteúdos, estratégias/ procedimentos, métodos, técnicas e instrumentos, para a Língua Portuguesa, não só no sentido da produção de conhecimentos mas, também, na perspetiva da sua formação contínua. Cada grupo clarificou os procedimentos de avaliação e definiu a calendarização para o ano letivo.

No caso apresentado, as atividades propostas tiveram a sua concretização ao longo do ano letivo, no âmbito do Plano Anual de Atividades, tendo sido adquiridos diversos conhecimentos e capacidades e, desenvolvido competências diversas. Neste sentido, como é referido,

Foram promovidas visitas semanais à biblioteca da escola, usando efetivamente o espaço. Lá os alunos participavam em momentos de leitura prazerosa, requisitavam livros e participavam na hora do conto. Todo o trabalho contribuiu para que os alunos utilizassem a leitura com finalidades diversas (prazer e divertimento, fonte de informação, de aprendizagem e enriquecimento da Língua). Também se promoveu a criação da Oficina da Leitura e Escrita onde os alunos participavam em diferentes atividades de leitura e produção escrita. (EA6.4), (Alves, 2013:60)

As atividades decorreram atendendo aos conteúdos, estratégias, métodos e instrumentos definidos, tendo-se em termos de avaliação verificado

(...) o aumento do interesse pela leitura livre, sendo que os alunos mostravam gosto pelos autores de literatura infantil e tentavam reportar para os seus escritos algumas dinâmicas lidas. O tempo mostrou uma evolução positiva que dá ânimo à continuidade das práticas planificadas. (EA7.1), (Alves, 2013),

o que parece ser indicador do interesse deste processo de trabalho.

Passando agora à etapa 6, “Avaliação e Tomada de Decisão”, que tinha como objetivo avaliar o projeto a partir dos dados recolhidos desde o seu início, começou-se por lançar quatro desafios. O primeiro, consistia em avaliar o projeto atendendo aos dados recolhidos desde o início; o segundo, em redigir o relatório em função das decisões tomadas; o terceiro, em redigir uma proposta de sugestões a incluir no PEA e PCT, para dar resposta aos desafios lançados às Escolas/Agrupamentos e aos professores, e o quarto, em

redigir um relatório de opinião sobre os contributos que esta ação de formação deu/poderá vir a dar para a melhoria, da organização e funcionamento do Agrupamento, da atividade docente e do sucesso educativo dos alunos.

Cada Grupo respondeu aos diferentes desafios construindo os seus registos, que foram analisados por cada Grupo e Turma, alguns das quais iremos apresentar e analisar a seguir.

Quanto à opinião sobre a ação de formação contínua realizada, o Grupo 3 da Turma 1, refere:

- *Tratou-se de uma formação inquestionável e proveitosa, onde conseguimos refletir sobre o nosso dia-a-dia enquanto docentes.*
- *Permitiu-nos, igualmente, refletir sobre formas de mudança na sala de aula (particular) e ao nível do agrupamento (geral).*
- *Identificámos problemáticas e formas de as resolver, o que fez com que tivéssemos melhorado as nossas capacidades de resposta às situações que nos vão sendo colocadas pelos alunos.*
- *A partilha de ideias, experiências e conhecimentos foi fundamental para encontrarmos soluções para a resolução de problemas.*
- *Com a partilha potencializamos métodos inovadores no processo ensino-aprendizagem.*
- *Podemos concluir que a utilização das novas tecnologias e de atividades mais lúdicas, tais como jogos, foi fundamental para aumentar os níveis motivacionais dos nossos alunos e os seus resultados.*
- *Para obtermos sucesso educativo parece-nos essencial implicar os alunos na construção dos seus saberes, respeitar as suas diferenças sociais, ir ao encontro das suas vivências e promover aprendizagens significativas.*
- *Promover uma aprendizagem cooperativa, responsável e interativa foi o nosso grande objetivo. (FA7.1) (Alves, 2013:64).*

Neste registo, podemos observar que foi proporcionado espaço de reflexão docente sobre a realidade e a mudança, tanto a nível da sala de aula como de agrupamento, que foram partilhadas ideias, experiências e conhecimentos fundamentais para a resolução de problemas, que foi proporcionada a partilha de ideias, experiências e conhecimentos, que foram potencializados métodos inovadores no processo de ensino-aprendizagem, que foi proporcionada a utilização de novas tecnologias e novas estratégias para implicar os alunos na construção dos seus saberes, “institucionalizando” procedimentos abertos e flexíveis à inovação e a processos de trabalho participado e colaborativo.

Em relação ao segundo desafio, cada Grupo respondeu redigindo o seu relatório em função das decisões tomadas em cada etapa, tendo definido a sua preocupação temática, o tema e problemas gerais, os problemas específicos, objetivos, atividades, conteúdos, estratégias e procedimentos, métodos, técnicas e instrumentos utilizados e o processo de avaliação realizada, o que lhe conferiu a possibilidades formativas através da partilha de ideias, propostas e materiais.

Quanto ao terceiro desafio, cada grupo respondeu também, construindo as suas propostas, que foram analisadas pelo Grupo e pela Turma. Nas propostas relativas à melhoria do PEA, os elementos de cada grupo sugerem a criação de espaços de partilha, promovendo debates educativos, a interação entre todos os atores sociais e a aplicação de novas estratégias. No que diz respeito ao PCT, os elementos sugerem a

planificação de uma unidade letiva adequada à cultura e diversidade dos alunos e à realização de atividades que respeitem estes princípios, aspetos estes também centrais nas mudanças organizativas, formativas e educativas que queríamos conseguir.

No que se refere ao quarto desafio, cada grupo respondeu, também, construindo as suas propostas, que foram analisadas pelo Grupo e pela Turma. Nestas, os elementos do grupo apresentam sugestões que se orientam para a criação de um clima de transformação, através de espaços de partilha, mobilizando estratégias para resolver problemas e proporcionando a mudança nas pessoas e nas práticas, de forma a resultar a melhoria da organização e funcionamento do agrupamento. Relativamente à atividade docente, os registos complementam os anteriores, ao sugerirem ao professor indagar sobre o seu próprio trabalho, identificar problemas e solucioná-los, possibilitar a produção de reflexões teóricas, diluir diferenças entre a teoria e a prática, desenvolver um estilo de investigação apelativo e motivador para melhorar a eficácia das práticas, a formação contínua e desenvolver processos colaborativos entre pares, aspetos estes também centrais nas mudanças organizativas, formativas e educativas que queríamos obter com esta ação de formação.

Chegados a este ponto do andamento dos trabalhos, cada grupo tinha consultado o plano inicial, revisto cada etapa de investigação, discutido, trocado impressões, analisado e refletido sobre a informação disponível e construído as suas decisões, pelo que passámos à Etapa Suplementar.

Sendo um dos objetivos destas ações de formação produzir documentação e disponibilizá-la a todo o agrupamento para ser usada de forma crítica, no sentido de construir respostas, foram lançados dois desafios: O primeiro, consistia em que fosse apresentada aos órgãos de agrupamento uma proposta de sugestões a ter em consideração na revisão do PEA e PCT, e o segundo, em preparar uma apresentação pública no Agrupamento.

Cada grupo organizou a sua proposta de sugestões e preparou a sua apresentação em PowerPoint, contendo o Processo Cíclico Dinâmico em Espiral do Projeto de Investigação-Ação-Formação desenvolvido, quadros com a sua "Planificação da ação", e ainda, materiais específicos para apresentação de atividades concretas realizadas com os alunos nas aulas.

O formador/investigador preparou, também, uma apresentação em PowerPoint, contendo uma síntese do projeto de investigação-ação-formação e as Definições Operativas do Processo Cíclico Dinâmico em Espiral de Investigação-Ação-Formação, construídas tendo por base o processo desenvolvido por cada uma das turmas. Por razões de espaço, apresentamos a seguir, apenas a definição operativa relativa às turmas 1 e 2.

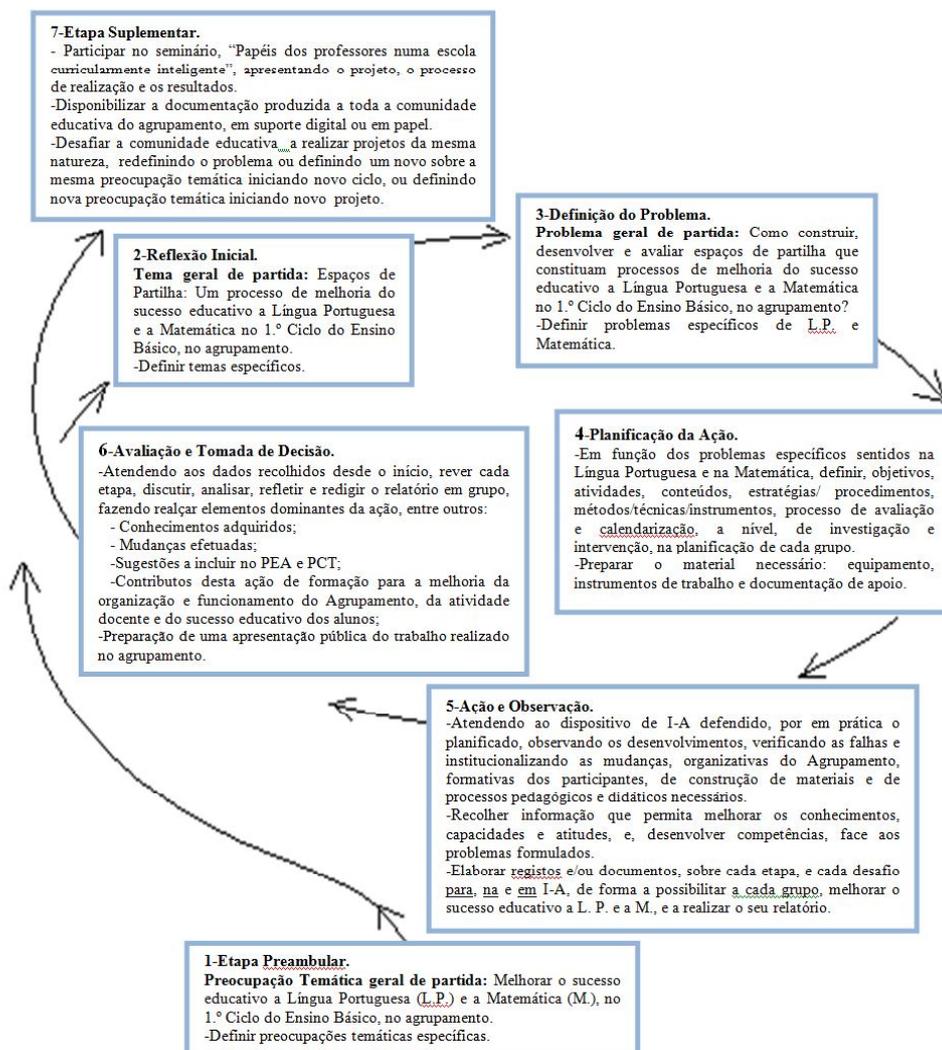


Figura 3 – Definição Operativa do Processo Cíclico Dinâmico em Espiral de Investigação - Ação - Formação, desenvolvido pelas Turmas 1 e 2, para melhorar o sucesso educativo a Língua Portuguesa e a Matemática, no 1.º CEB

Como podemos observar, resultou uma definição operativa pormenorizada, que pode vir a ter a sua réplica, quer construída por outros professores, quer por outros elementos da comunidade educativa de qualquer Agrupamento, para tratar de problemas relativos à Língua Portuguesa e à Matemática.

Algumas conclusões e implicações

Atendendo a que desde o início do projeto de formação contínua de professores (fcp) realizado, os participantes desenvolveram aprendizagens significativas relativas: à clarificação da condição social de transição modernidade - pós-modernidade em que vivemos; à produção de conhecimento conceptual imbuido de características pós-modernas, inerente à formação profissional e educação; à contribuição do desenvolvimento da investigação-ação como dispositivo teórico e metodológico de fcp; a mudanças nos participantes ao conhecerem, dominarem e utilizarem este dispositivo de investigação-ação para a melhoria

das suas práticas como atores e autores nos seus processos de formação e educação; à organização a nível de turma, escola e agrupamento, ao institucionalizarem tempos e espaços de encontro para planificação e desenvolvimento de projetos e atividades; ao nível de materiais pedagógicos e didáticos ao produzirem materiais informativos, organizativos e de trabalho, que estão disponíveis para toda a comunidade educativa, parece-nos ser claro que a realização de fcp, em contextos reais de trabalho, inserida em dinâmicas reais de construção, desenvolvimento e avaliação do PEA, PCE e PCT, em tempo real é uma estratégia válida para a melhoria do modelo de fcp, vigente em Portugal.

Atendendo aos resultados obtidos, parece-nos que o desenvolvimento de projetos desta natureza em todos os agrupamentos de escolas a nível nacional, por profissionais altamente preparados colocados nos agrupamentos, em articulação com os Centros de Formação de Professores e o Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, situaria grande parte da formação nos contextos reais de trabalho, respondendo a uma dificuldade sentida já à alguns anos. Parece-nos ainda, que a investigação-ação ao incorporar o tratamento de grande parte das situações educativas e formativas, acompanhando as dinâmicas sociais e educativas no sentido de melhoramento do sucesso educativo dos alunos, constitui-se também, como um dispositivo capaz de responder a desafios que nos são lançados neste período de transição, modernidade - pós-modernidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, António José (2009). Formação Contínua de Professores e Mudança Educativa na Pós-Modernidade: Políticas, Modelos e Estratégias. Tese de Doutoramento discutida na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal.
- ALVES, António José (2013). Investigação-ação e formação contínua de professores na pós-modernidade: Um estudo em dinâmicas de formação num agrupamento de escolas TEIP. Relatório de Pós-Doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal.
- BURBULES, Nicholas C. e TORRES, Carlos A. (2004). Globalização e Educação: Perspectivas Críticas. Porto Alegre: Artmed Editora.
- CAETANO, Ana Paula (2004). A Complexidade dos Processos de Formação e a Mudança dos Professores: Um estudo comparativo entre situações de formação pela investigação-ação. Porto: Porto Editora.
- CORREIA, José A. (1998). Para uma Teoria Crítica em Educação. Porto: Porto Editora.
- CORTESÃO, Luiza & STOER, Stephen R. (1997). «Investigação-Ação e a Produção de Conhecimento no Âmbito de uma Formação de Professores para a Educação Inter/Multicultural», Educação, Sociedade e Culturas, 7, 7-27. Porto: Edições Afrontamento.
- DALE, Roger (2001). " Globalização e Educação: Demonstrando a existência de uma «cultura educacional mundial comum» ou localizando uma «agenda globalmente estruturada para a educação». Educação Sociedade e Culturas, n.º 16, 133-169.
- DENZIN, Norman, e LINCOLN, Yvonna (2006). O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: Teorias e Abordagens. Porto Alegre: Artmed.

- DEWEY, John (1995). Democracia y educación: Una Introducción a la filosofía de la educación. Madrid: Ediciones Morata.
- ELLIOT, John (1990). La investigación-acción en educación. Madrid: Morata.
- FERNANDES, Margarida R., (2000). Mudança e Inovação na Pós-Modernidade: Perspectivas Curriculares. Porto: Porto Editora.
- GIDDENS, Antony (2002). As Consequências da Modernidade. Oeiras: Celta Editora.
- GREENWOOD, Davydd & LEVIN, Morten (2006). “Reconstruindo as relações entre as Universidades e a sociedade por meio da pesquisa-acção”, in Norman Denzin e Yvonna Lincoln (Orgs.). O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: Teorias e Abordagens. Porto Alegre: Artmed, 91-113.
- HARGREAVES, Andy (1998). Os Professores em tempos de Mudança – O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós – Moderna. Alfragide: McGraw-Hill.
- LAVOIE, Louisette; MARQUIS, Danielle y LAURIN, Paul (1996). La Recherche-Action: Théorie et pratique: Manuel d’Autoformation. Presses de L’Université du Québec.
- LEWIN, Kurt (1948). Resolving social conflicts. New York: Harper e Row.
- LIMA, Licínio C. (1992). A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar, Braga: Universidade do Minho.
- LINCOLN, Yvonna, e GUBA, Egon (2006). “Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes”, in Norman Denzin e Yvonna Lincoln (Orgs.). O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 6, 169-192.
- LYOTARD, Jean-François (2003). A condição Pós-Moderna. Lisboa: Gradiva.
- LEITE, Carlinda, ROCHA, Cristina e PACHECO, Natércia (1995). “O Investigador Colectivo no Quadro da Investigação-Acção”, II Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação”, Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- LOPES, Amélia, & PEREIRA, Fátima, (2004). Escritos de trabalho e construção social da ação educativa institucional: (e)feitos de um processo de investigação-ação. Educação Sociedade e Culturas, 22. Porto: Afrontamento, 109-132.
- MAGALHÃES, António, M. (1998). A Escola na Transição Pós-Moderna. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- MAGALHÃES, António M. e STOER, Stephen. R. (Orgs.), (2006). Reconfigurações: Educação, Estado e Cultura numa Época de Globalização. Porto: Profedições.
- NÓVOA, António (1999). Profissão Professor. Porto: Porto Editora.
- PEREIRA, Fátima, (2001). Transformação Educativa e Formação Contínua de Professores: Os Equívocos e as Possibilidades. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- PEREIRA, Fátima, (2010). Infância, Educação Escolar e Profissionalidade Docente: um mapeamento social dos discursos em formação inicial de professores. Lisboa: Fundação Caloust Gulbenkian, Fundação para a Ciência e Tecnologia.

SANTOS, Boaventura de Sousa, org. (2001). Globalização: Fatalidade ou Utopia? Porto: Edições Afrontamento.

THIRION, Anne-Marie (1980). Tendances actuelles de la recherche-action. Examen critique, Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Liège, Année académique 1979-1980.