

JULHO | VOL4 | N.º 1
Ano 2019

Revista da Rede Internacional de
Investigação-Ação Colaborativa



ESTREIADIALOGOS

estreiadialogos@gmail.com

EQUIPA EDITORIAL

DIRETORA DA REVISTA

Maria Assunção Flores

CONSELHO DE REDAÇÃO

Ana Margarida Veiga Simão, Universidade de Lisboa, Portugal

Ana Maria Silva, Universidade do Minho, Portugal

Carlos Silva, Universidade do Minho, Portugal

Donizete Daher, Universidade Federal Fluminense, Brasil

José da Silva Ribeiro, Faculdade de Artes Visuais, Universidade Federal de Goiás, Brasil

Irma Brito, Escola Superior de Enfermagem de Coimbra, Portugal

Lurdes Carvalho, Universidade do Minho, Portugal

Maria Amélia do Rosário Santoro Franco, Universidade Católica de Santos, Brasil

Mariangela Almeida, Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rinaldo Molina, Universidade Presbiteriana Mackenzie, Brasil

CONSELHO EDITORIAL

Alice Yamasaki, Universidade Federal Fluminense, Brasil

Ana Isabel Andrade, Universidade de Aveiro, Portugal

Ana Paula Caetano, Universidade de Lisboa, Portugal

André Moisan – CNRS, Laboratoire LISE – CNAM, Paris

Clara Coutinho, Universidade do Minho, Portugal

Cristina Parente, Universidade do Minho, Portugal

Danilo Romeu Streck, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Denise Meyrelles de Jesus, Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Edna Maria Goulart Joazeiro, Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elsa Lechner, Universidade de Coimbra, Portugal

Eneas Rangel Teixeira, Universidade Federal Fluminense, Brasil

Fátima Vieira, Universidade do Minho, Portugal

Fernando Ilídio Ferreira, Universidade do Minho, Portugal

Flávia Vieira, Universidade do Minho, Portugal

Isabel Freire, Universidade de Lisboa, Portugal
José Luís Silva, Universidade do Minho, Portugal
Lia Oliveira, Universidade do Minho, Portugal
Lina Márcia Berardinelli, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
Lourdes Maria Bragagnolo Frison, Universidade Federal de Pelotas, Brasil
Maria Alfredo Moreira, Universidade do Minho, Portugal
Maropeng Modiba, Universidade de Joanesburgo, África do Sul
Michel Thiollent, UNIGRANRIO/PPGA - Rio de Janeiro, Brasil
Palmira Alves, Universidade do Minho, Portugal
Reyes Quezada, Universidade de San Diego, EUA
Roman Švaříček, Universidade de Masaryk, República Checa
Ruth Balogh, Universidade de Glasgow, Reino Unido
Sandy Stewart, Universidade de Joanesburgo, África do Sul
Sigrid Gjøtterud, Norwegian University of Life Sciences, Noruega
Sonia Acioli de Oliveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
Vera Maria Saboia, Universidade Federal Fluminense, Brasil

ASSISTENTES EDITORIAIS

Catarina Sobral
Diana Mesquita
Marco Bento

ISSN 2183-8402

FINALIDADES E ÂMBITO DA REVISTA

AIMS AND SCOPE OF THE JOURNAL

A Revista ESTREIADIÁLOGOS pretende constituir um espaço para disseminar trabalhos que procurem articular investigação e prática em contextos ligados à educação, aos estudos da criança, à saúde, à intervenção comunitária e ao serviço social, entre outros. A revista visa promover e divulgar projetos de investigação-ação em vários domínios através de uma variedade de formatos bem como contribuir para consolidar, fundamentar e dar visibilidade à investigação-ação, incluindo as questões metodológicas, epistemológicas e éticas que lhe estão inerentes. A ESTREIADIÁLOGOS surgiu na sequência da criação da Rede Internacional de Investigação-Ação Colaborativa (www.estreialogos.com), em novembro de 2015, no âmbito do Congresso Internacional Anual da Collaborative Action Research Network (CARN). A ESTREIADIÁLOGOS visa encorajar e apoiar projetos que contribuam para aprofundar o debate em torno das questões teóricas e metodológicas que caracterizam a investigação-ação através do estabelecimento de parcerias e do trabalho em rede. Para mais informações, ver site da ESTREIADIÁLOGOS.

POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DOS ARTIGOS

PEER REVIEW POLICY

Todos os artigos submetidos à ESTREIADIÁLOGOS serão objeto de análise por parte da direção da revista no sentido de serem verificados aspetos relativos à pertinência e enquadramento dos mesmos no âmbito da revista, sendo, posteriormente, submetidos a um processo rigoroso de revisão por pares, por, pelo menos, dois pareceristas, membros do Conselho Científico. Se necessário, serão solicitados outros pareceres. As decisões serão comunicadas aos autores juntamente com o feedback sobre o manuscrito.

PREPARAÇÃO E SUBMISSÃO DOS MANUSCRITOS

PREPARATION AND SUBMISSION OF MANUSCRIPTS

LÍNGUA

LANGUAGE

São aceites artigos em Português, Francês, Inglês e Espanhol

DIMENSÃO

WORD LIMIT

Os artigos deverão ser originais e não deverão exceder as 6000 palavras, incluindo resumo, corpo do texto, tabelas, figuras e referências. Os autores devem indicar o número de palavras aquando da submissão do artigo.

RESUMO

ABSTRACT

Os resumos deverão ser redigidos na língua original e em Inglês, não devendo ultrapassar as 200 palavras.

PÁGINA INICIAL

INITIAL PAGE

Em folha separada os autores deverão colocar o título do artigo (que deverá ser conciso e informativo), os resumos, na língua original e em Inglês, bem como entre 3 e 5 palavras-chave (nas duas línguas). Devem ainda incluir a identificação, afiliação institucional e morada completa dos autores, incluindo país, email e telefone e indicar o autor a contactar para assuntos relacionados com o manuscrito (*corresponding author*).

TEXTO PRINCIPAL

MAIN TEXT

Os autores devem preparar dois exemplares do manuscrito: um com a identificação dos autores e outro sem a identificação dos autores, o qual será enviado para avaliação por parte de, pelo menos, dois pareceristas (blind review)

ANEXOS

APPENDICES

No caso de existir mais do que um anexo, estes devem ser identificados utilizando para o efeito A, B, C, etc.

QUADROS E FIGURAS

TABLES AND FIGURES

Os quadros e figuras devem ser numerados sequencialmente e apresentados em folhas separadas, em formato editável, incluindo legenda. A sua localização deve ser indicada no corpo do texto (referindo, por exemplo, INSERIR QUADRO APROXIMADAMENTE AQUI).

Aquando a submissão, os autores devem declarar que o manuscrito não foi submetido a outra revista, que respeita as normas da revista, que sobre ele não recaem conflitos de interesse e que foram salvaguardadas as questões éticas de investigação em vigor no contexto onde o estudo foi conduzido.

As opiniões e o conteúdo dos manuscritos são da exclusiva responsabilidade dos seus autores.

Os artigos deverão ser submetidos através do email: estreiadialogos2016@gmail.com

Todas as submissões serão feitas em suporte eletrónico, num ficheiro com um formato que seja legível pelo programa Microsoft Word, e que possibilite a inclusão de formatação adequada (e.g., doc, docx, rtf). O formato odt (Open Office) deverá ser evitado, visto que alguns revisores poderão não ter software

compatível. Não serão aceites submissões em formato pdf, visto que este formato não pode ser editado pelos processadores de texto correntes.

REFERÊNCIAS

REFERENCES

As referências devem ser ordenadas alfabeticamente, seguindo as normas do Publication Manual da American Psychological Association (APA), 6th Ed., 2010.

Exemplos:

Livro: Adiga, A. (2009). *O tigre branco*. (2ª ed). Lisboa : Presença

Cap. de livro: Hughes, D., & Galinsky, E. (1988). Balancing work and family lives: Research and corporate applications. In A. E. Gottfried & A. W. Gottfried (Eds), *Maternal employment and children's development* (pp. 233-268). New York: Plenum.

Artigo de Revista: Almeida, C.M., Ferreira, A. M., & Costa, C. M. (2010). Aeroportos e turismo residencial: Do conhecimento às estratégias. *Revista Turismo & Desenvolvimento*, 13/14 (2), 473-484.

Comunicação em Conferência: Nicol, D. M., & Liu X. (1997). The dark side of risk (what your mother never told you about time warp). In *Proceedings of the 11th Workshop on Parallel and Distributed Simulation, Lockenhaus, Austria, 10–13 June 1997* (pp. 188–195). Los Alamitos, CA: IEEE Computer Society.

Dissertação/Tese defendida: Carlson, W. R. (1977). *Dialectic and rhetoric in Pierre Bayle*. (Tese de doutoramento não publicada). Yale University, USA.

Publicações sem data: Altherr, J. (s.d.). *La casa de los niños: diseño de espacios y objetos infantiles*. Barcelona: Gamma.

Nota: Obras a aguardar publicação indica-se (no prelo) para portugueses (in press) para ingleses

NOTAS

FOOTNOTES

As notas devem ser reduzidas ao mínimo e numeradas sequencialmente, devendo ser incluídas no final do texto, antes das referências.



AGRADECIMENTOS***ACKNOWLEDGEMENTS***

Os agradecimentos devem aparecer como primeira nota antes das referências.

DIREITOS DE AUTOR***COPYRIGHT***

Os artigos aceites deverão ser objeto de declaração de transferência dos direitos de autor para a ESTREIADIÁLOGOS.

ÍNDICE

Investigação-ação: Reflexão, Ação e Transformação	9
Critical Action Research Today	14
Condições e trajetos do desenho de projetos de investigação-ação no estágio da formação inicial de professores	27
No contexto do arco-íris sociocultural: Contributos da Investigação-Ação	41
Ética na investigação-ação – alguns apontamentos de reflexão	53

EDITORIAL

Investigação-ação: Reflexão, Ação e Transformação

Numa edição comemorativa dos primeiros três anos da revista *Estreiadialogos*, cujo primeiro volume foi publicado em julho de 2016, faz sentido fazer um balanço mas também uma reflexão sobre este projeto editorial que se assume como uma das peças-chave da Rede de Investigação-Ação Colaborativa no mundo lusófono. No primeiro número da revista, fazia-se o enquadramento da revista no âmbito da Rede Lusófona, a qual se insere no contexto mais amplo da Collaborative Action Research Network (CARN) com sede em Inglaterra. Mais concretamente, advogava-se o papel da Rede na melhoria da “qualidade da prática profissional através da investigação-ação crítica e orientada para a mudança, problematizando e transformando essa mesma prática numa abordagem situada, colaborativa e assente em valores humanistas e democráticos” (Flores & Silva, 2016, p. 8). Destacava-se igualmente o reforço da “dimensão política e emancipatória da investigação no sentido de contribuir para a mudança e melhoria das práticas profissionais e dos contextos em que são desenvolvidas, em busca de uma sociedade mais democrática, mais justa e mais humana” (Flores & Silva, 2019, p. 9). Assim, nos últimos três anos, foi possível assistir à expansão da revista no mundo lusófono, incluindo a publicação de um número especial, em dezembro de 2018, na sequência da realização do I Congresso Bienal da Rede *Estreiadialogos*, na UNESP, Bauru, Brasil, que teve lugar em dezembro de 2017. Os seis volumes publicados até à data evidenciam a natureza, âmbito e contributo da investigação-ação na mudança e melhoria dos contextos sociais, salientando-se, entre outros, o âmbito da intervenção comunitária, da mediação, da saúde e da educação. Como sustentam Carr e Kemmis (1986, citados em Day, 2001, p. 65),

“A investigação-ação é uma forma de investigação autorreflexiva, desenvolvida pelos participantes em situações sociais (incluindo educacionais), com vista a melhorar a racionalidade e justiça (a) das suas próprias práticas sociais ou educacionais, (b) da sua compreensão sobre essas mesmas práticas e (c) das situações em que essas práticas se realizam.”

Na mesma linha, Latorre (2003, p. 27) sublinha que “a investigação-ação não é, nem investigação, nem ação, nem a intersecção dos dois, mas o ciclo recursivo e retractor de

investigação e ação”. Neste sentido, a investigação-ação assume-se como uma metodologia participativa, colaborativa, sistemática, política, crítica e orientada para a mudança (Kemmis & McTaggart, 1992). Os mesmos autores destacam como principais finalidades da investigação-ação a melhoria e/ou a transformação da prática social e/ou educativa; a articulação entre investigação, ação e formação; a aproximação à realidade mobilizando a mudança e o conhecimento; a assunção dos participantes como protagonistas da investigação. No campo educativo, Elliott (1993) refere um conjunto de características da investigação-ação, nomeadamente as seguintes: i) centra-se na descoberta e resolução de problemas com que se deparam os professores; ii) adota a reflexão durante o processo e no final; iii) constitui uma prática reflexiva; iv) incorpora a teoria na prática; v) pressupõe o diálogo com outros profissionais e vi) centra-se na descoberta de problemas com que os professores se deparam.

Os seis números publicados da Revista, uns temáticos outros mais abrangentes no que respeita aos âmbitos e contextos da investigação-ação, revelam, partilham e discutem dimensões, contributos e desafios da investigação tanto do ponto de vista teórico como praxeológico.

Este número especial da Revista reúne textos de autores convidados que participaram em dois Study Days realizados no âmbito da Rede Estreiadialogos, na Universidade do Minho. Nestes seminários discutiram-se, entre outros, temas relacionados com questões críticas e qualidade da investigação-ação, bem como aspetos éticos e da participação e democratização do conhecimento, dimensões fundamentais para o aprofundamento da investigação-ação colaborativa e crítica. Da apresentação e debate destes temas entre os diversos participantes evidenciaram-se desafios e dilemas que se colocam no contexto do desenvolvimento de projetos de investigação-ação. Os quatro artigos incluídos neste volume testemunham a relevância da investigação-ação colaborativa e crítica nas sociedades contemporâneas, revisitam os seus dilemas e potencialidades e propõem reflexões estimulantes para os investigadores, os profissionais e o desenvolvimento de conhecimento democrático, crítico e transformador. Consideramos, por isso, que este número da revista corporiza uma edição especial, pois celebra o que tem vindo a ser realizado no âmbito da investigação-ação, dá destaque aos três primeiros anos da atividade da Rede Lusófona Estreiadialogos e identifica novos desafios.

No primeiro artigo “Critical Action Research Today”, Wilfred Carr, Professor Emérito da Universidade de Sheffield, Reino Unido, um nome de referência obrigatória neste âmbito, discute os aspetos mais proeminentes da investigação-ação crítica nos dias de hoje. O autor explana o

modo como a investigação-ação se expandiu nos últimos anos, desde que abordou o tópico num congresso há quase 4 décadas. Carr descreve o modo como a investigação-ação conheceu um amplo desenvolvimento em várias disciplinas e profissões, desde a educação, o serviço social, a saúde, etc., mas alerta para o facto de esta expansão nem sempre ter sido acompanhada por uma compreensão unificada sobre os seus propósitos ou objetivos. O autor enumera os distintos propósitos que, na literatura, têm sido associados à investigação-ação: melhorar a prática, mudar a prática, transformar a prática, tornar a prática mais eficaz, tornar a prática mais reflexiva, tornar a prática mais explícita, tornar a prática mais objetiva, traduzir a teoria na prática, desvelar as teorias implícitas na prática, testar ideias na ação. Para Carr, a investigação-ação assume, assim, diferentes formas adotando distintas racionalidades e práticas, as quais encerram potencialidades mas também fragilidades. No texto, o autor explora, com detalhe, o modo como a investigação-ação crítica difere das restantes e assevera que o enquadramento teórico desta modalidade foi desenvolvida há mais de 30 anos mas que necessita, nos tempos atuais, de ser revisitada para que ela possa ser sustentada no futuro.

No segundo artigo, intitulado “Condições e trajetos do desenho de projetos de investigação-ação no estágio da formação inicial de professores”, Flávia Vieira, da Universidade do Minho, Portugal, alude ao papel dos projetos de investigação-ação no âmbito do estágio da formação inicial de professores. Para a autora, estes projetos podem favorecer o desenvolvimento profissional reflexivo dos estudantes com vista à construção de práticas educativas baseadas em valores humanistas e democráticos. Vieira discute este cenário partindo de dados decorrentes de um mestrado em ensino da Universidade do Minho, com particular incidência nas condições que determinam os trajetos temáticos e metodológicos dos estagiários no desenho dos projetos. A autora conclui que emergem três tipos de dispositivos de suporte pedagógico, nomeadamente orientações de ação, articulação curricular horizontal e supervisão, assim como a confluência de fatores experienciais e contextuais na elaboração dos planos de intervenção, concluindo que a construção dos projetos constitui um processo complexo e exigente, mas também criativo e inovador.

No terceiro artigo intitulado “No contexto do arco-íris sociocultural: contributos da Investigação-Ação”, Luiza Cortesão, Professora Emérita da Universidade do Porto, discute a relevância do olhar e da escuta atenta às novas realidades da escola atual na qual a diversidade e complexidade estão presentes. No texto, a autora argumenta a necessidade de incorporar nos processos e nas práticas educativas categorias que deem conta da sua complexidade, como

‘mestiçagem’ e heterogeneidade, defendendo a necessidade de interpretação das complexidades do real e a realização de análises e intervenções de contextos próximos e diretamente vivenciados pelos professores e estudantes. Para esta escuta atenta e próxima da complexidade educativa será importante ultrapassar-se as dicotomias e hegemonias dos paradigmas científicos tradicionais, objetivos e distanciados – focados na exclusão ou/ou – para uma ciência produzida próxima das realidades vivenciadas, participativa, crítica e inclusiva. Esta proximidade e recetividade à realidade heterogénea e complexa traduzir-se-á na produção de conhecimento relevante pelos professores, através do desenvolvimento de “dispositivos de diferenciação pedagógica”, capazes de fomentar a consolidação de aprendizagens mais pertinentes para os estudantes.

Ana Paula Caetano, professora da Universidade de Lisboa, encerra este número com um artigo intitulado “Ética na investigação-ação – alguns apontamentos de reflexão”. Este texto evidencia e aprofunda dimensões teóricas e praxeológicas da investigação-ação colaborativa construindo uma reflexão atual e relevante sobre questões de qualidade científica e ética. A autora analisa as observações que, por vezes, são feitas à investigação-ação, nomeadamente a falta de neutralidade e rigor, necessários para garantir qualidade científica, identificando e argumentando sobre as regras comuns e regras próprias da investigação-ação em relação a outros modos de fazer investigação. São evidenciadas regras e orientações éticas da investigação-ação crítica e esta, tal como afirma, “orienta-se por um interesse emancipatório e a sua prática é uma praxis informada e comprometida eticamente, assente numa sabedoria prática e prudencial” (Caetano neste número). O texto, para além de trazer à discussão e reflexão aspetos importantes e sensíveis que se colocam ao desenvolvimento da investigação-ação colaborativa e crítica, organiza sistematizadamente um conjunto de reflexões e questionamentos que são enriquecidos com a apresentação de casos e experiências investigativas reais que nos convocam a uma aproximação compreensiva, interpelante e reflexiva sobre o pensar, o dizer e o fazer quotidiano da investigação-ação colaborativa, crítica e transformadora.

Dos quatro artigos que compõem este número da Revista, o primeiro e o último focam-se em aspetos abrangentes, transversais e complementares da investigação-ação. Estes dois textos revisitam, com focos distintos, a trajetória e desenvolvimento da investigação-ação crítica e salientam as potencialidades, os dilemas e os desafios atuais. Por outro lado, o segundo e o terceiro artigos inscrevem-se em contextos específicos, nomeadamente nas práticas, potencialidades e contributos da investigação-ação em contextos educativos/formativos. Em síntese, os vários textos

refletem olhares e contributos importantes e complementares, constituindo produções e referências essenciais para a consolidação da investigação-ação e para a formação dos que nela acreditam e investem.

Maria Assunção Flores

Ana Maria Silva

Universidade do Minho

Referências

- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación acción* (re-impressão). Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- Flores, M. A. & Silva, C. (2016) Editorial. A ESTREIADIÁLOGOS como fórum de consolidação da investigação-ação no mundo lusófono, Revista *Estreidiálogos*, nº 1, pp.9-20, ISSN 2183-8402
- Kemmis, S. & Mctaggart, R. (1992). *Cómo planificar la investigación acción* (re-impressão). Barcelona: Laertes, s. A. De Ediciones.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la practica educativa*. Barcelona: Graó.

Critical Action Research Today

Wilfred Carr

Universidade Emeritus Professor of Education School of Education,
University of Sheffield, UK

Introduction

I first spoke at an action research conference in 1980 – 38years ago. During those years action research has evolved into a full grown international movement sustained by a large number of action research networks and the publication of numerous books, manuals and guides explaining what action research is, what it is for and how it should be conducted. Also, during these years, action research has been employed in a variety of disciplines and professions – for example education, social work, management nursing and medicine. But this growth of action research has not been accompanied by any unified understanding of its purpose or aims. Here are some of the different aims of action research that can be found in the literature. The aim of action research is:

- To improve practice
- To change practice
- To transform practice
- To make practice more *effective*
- To make practice more *reflective*
- To make practical knowledge more *explicit*
- To make practical knowledge more *objective*
- To translate theory in practice
- To uncover the theories implicit in practice.
- To test ideas in action

So the term action research is now used to describe forms of research which adopt different rationales and practices. Each of these versions of action research has its own particular strengths and weaknesses and there is an ongoing dialogue between their various adherents in which issues of common concern are debated and discussed. My first aim today is show how one kind of action research – ‘critical action research’ - differs from other forms of action research. The theoretical rationale for critical action research was developed over 30 years ago (Carr and Kemmis,1986) and, with hindsight, it is now obvious that it was constructed of the basis of assumptions that, at the time, were regarded as unproblematic but which in today’s changed circumstances, can be seen

to be in need revision. So my second aim is to try and identify some of the weaknesses and limitations of this rationale and some of the critical questions to which this give rise. Finally I will suggest how, in confronting these questions, a more adequate theoretical rationale may be developed that can sustain critical action research in the future. So for the remainder of my presentation, I will confine myself to the following three tasks.

1. Briefly outline the rationale for 'critical action research'
2. Show how the major cultural changes and intellectual developments of the past 30 years have exposed some of the inadequacies and limitations of this rationale.
3. Provide a revised version of 'critical action research' which takes account of these cultural changes and intellectual developments and so provides a vision of critical action research in which questions arising from these inadequacies and limitations have been addressed.

What is Critical Action Research?

As its name suggests, critical action research seeks to integrate two very different social scientific traditions: the action research tradition that emerged in the USA in the 1940s and the Critical Theory tradition that originated in the 1920s in the work of that community of social and philosophical theorists usually referred to as 'the Frankfurt School'.

What we now call the action research has its origins in the work of the American social psychologist Kurt Lewin who first used the term to describe a research method that would allow the findings of basic social scientific research to be tested by practitioners in the context of their own practices. (Lewin, 1946; Adelman, 1993). He portrayed this method as a self-reflective spiral of steps each of which is composed of a circle of 'planning', 'action', 'observation' and 'reflection' – a method which still remains a defining feature of the diverse approaches to action research that have subsequently been developed.

In America in the 1950s action research went into rapid decline. (Sanford, 1970). But in Britain in the 1970s Lewin's action research method was given a new lease of life with the emergence of what was to become known as 'Classroom Action Research'. (Elliott and Adelman, 1973; Stenhouse, 1975; Elliot 1991.) In classroom action research the purpose of the action research method was not to test the practical utility of social scientific theories but to enable teachers to expose the 'personal' or 'practical' theories implicit in their own understanding of their classroom

practice. By doing this they would be able to change their teaching so that their practical theories could be more successfully enacted and realised in practice.

At the time, there was considerable support for the Classroom Action Research Movement and it was widely regarded it as an exciting response to the legitimate aspirations of teaching to become a more autonomous profession. Also, with the failure of conventional forms of educational research to have any significant practical impact, the view that educational research should be the sole preserve of academic experts was losing credibility and the suggestion that teachers should conduct research on their own classroom practices seemed to offer a credible alternative.

However, at the same time there were some concerns that Classroom Action Research lacked a coherent theoretical rationale and therefore conveyed an image of itself as little more than a research method. One of the consequences of this was that classroom action research tended to portray 'classroom practice' as something that existed in a historical and social vacuum and did little to help teachers to recognise the extent to which their self- understanding of their practice – their 'personal theory' - was itself the product of antecedent social and historical conditions of which they may be ignorant but which were operating to distort their practice. For many, the clear implication of this was that Classroom Action Research needed to incorporate a social theory which recognised that classroom practice was a historically formed and culturally embedded social practice and hence always vulnerable to ideological distortion. The social theory that met this need was the critical theory of the Frankfurt school (Jay,1973).

For the critical theorists one of the most disturbing features of 20th century was the spread of 'scientism' – the belief that the patterns of reasoning endemic to the natural sciences could be uncritically adopted by the social sciences as well. As a consequence social science had been transformed into a value free methodical form of inquiry. For critical theorists this posed a serious threat to the Enlightenment vision of the rationally autonomous individuals who, by rationally and critically reflecting on their own actions and understandings could, emancipate themselves from the dictates of habit, dogma and tradition. In these circumstances the fundamental task of critical theory was to develop and defend a form of social science which could rehabilitate the role of human reason in social life. This task was undertaken by Jurgen Habermas' development of the idea of a 'critical social science'.

In his seminal text 'Knowledge and Human interests' (1972) Habermas argued that the natural sciences produce just one kind of knowledge and that there are other forms of science each producing different kinds of knowledge and each serving different 'human interests'. He further

contended that there are three such 'knowledge constitutive interests' each giving rise to a different form of science: a 'technical interest' in controlling the world of nature which is constitutive of the empirical sciences and which produce explanatory knowledge of the natural world; a 'practical' interest in understanding the cultural traditions which shape the social world which give rise to those 'historical' – hermeneutic' sciences which produce interpretive knowledge of social life. Finally, there is an 'emancipatory interest' which derives from a fundamental human desire to be free from those ideological distortions and material conditions which impede the freedom of individuals to determine their purposes and actions on the basis of their own rational reflections. This emancipatory interest gives rise to the idea of a critical social science that produces 'emancipatory knowledge' – a form of reflectively acquired self – knowledge which enables individuals to become more self – consciously aware of the historical and ideological roots of their self- understanding and thereby empowers them to think and act in a more rational way.

Just as classroom action research lacked an adequate theoretical rationale so Habermas' theoretical rationale a critical social science fails to offer any practical suggestions about how it is to be concretely enacted in practice. So, in effect, critical action research was the result of an attempt to provide action research with the kind of theoretical rationale it so obviously lacked and to provide a critical social science with the kind of research method that could give it practical expression. In this sense, each can be seen as overcoming limitations of the other. The result was a version of action research has the following main features.

Key Features of Critical Action Research

Employs the Action Research Method. Like most other forms of action research it adopts a version of Lewin's method and, as such, involves actors following a spiral of self-reflective cycles of 'planning' 'acting' observing' 'reflecting'

Aims to Change Action Unlike other forms of action research critical action research does not aim to interpret, explain or improve practice. Rather it aims to transform both practice and the practitioner by transforming the ways in which they understand themselves their practices and the social situation in which these practices are conducted. Critical action research therefore encapsulates Marx's famous dictum that "philosophers have only interpreted the word....the point is to change it.

Is Participatory in the sense that it is not a form of research that that can be undertaken by one group of individuals (researchers') on another (subjects.) It involves participants themselves 'researching' their own practices, their knowledge and understanding of their practice and how this knowledge may be constraining their action.

Interprets 'Action' as 'Praxis' that is as the kind of informed committed action which by reflecting on its character and consequences transforms the actions and the ideas and understandings that inform it. Thus it is

A Reflexive Mode of Inquiry in which neither 'theory' or 'practice' is pre-eminent but where each is seen as mutually constitutive parts of a unified whole. It thus involves

Dialectical thinking, that is in a critical and reflective way of reasoning which focuses on revealing and transcending the contradictions that emerge from existing dualisms and oppositions (for example dualisms like 'knowing' and 'doing', 'action' and 'research' 'theory, and 'practice') '

Is Critical in the sense that it seeks to enable practitioners to become more critical of how their practices are socially and historically formed and, culturally embedded social practices and hence always vulnerable to ideological distortion.

Is Emancipatory in that it seeks to free people from the irrational social structures and ideological constraints that limit their opportunities to be rationally autonomous self-determining subjects. It thus promotes the kind of self – knowledge that can emancipate people from their irrational beliefs and distorted understandings by making them more transparent and more open to critical analysis and reflection.

Critical Action Research Today: Some Critical Issues

Over the last 40 years, critical action research has enjoyed some success. But one of the consequences of this success is that critical action research has unconsciously accommodated itself to the criteria of 'research' embedded in the prevailing academic culture of universities. One consequence of this has been to weaken its critical thrust. Another is that it has created an image of the action research facilitator as someone with a sophisticated knowledge of action research theory and method and a professional expertise in how it should be conducted and understood.

So although the aim of critical action research was to offer a radical alternative to the research paradigms dominant in social research, as it became embedded in the teaching and research programmes of universities, it was inevitable that some of the preconceptions inherent in conventional forms of academic research would continue to survive – for example, preconceptions about the nature of theory, about what constitutes valid research knowledge and about the need for a research methodology justifying this theory and knowledge. Indeed, it has sometimes seemed that in its understandable desire to gain academic legitimacy within the social science community, critical action research has allowed itself to be portrayed as just one more research method which can be readily accepted and accommodated within the broad requirement of conventional social research

What critical action research also failed to anticipate was the extent to which the ideology of scientism would spread to all aspects of contemporary culture and hence become the form of rationality that was not just dominant in the social sciences but would become embedded in the discourse, organisation and practices of all aspects of modern social life. Within a culture dominated by the ideology of scientism the kind of questions that critical action research seeks to address – questions for example about whether the practices of contemporary schooling are really educational practices - are denied rational legitimacy and become increasingly difficult to ask.

Just as the contemporary condition of critical action research can only be understood by reference to the historical and cultural conditions in which it evolved, so it also has to be recognised that it was itself a product of history, unconsciously accepting some of the dominant assumptions of the times in which it was first formulated. What in particular, was accepted and endorsed was an allegiance to the Enlightenment values of emancipation, enlightenment and autonomy which were to become defining feature of modern thought. But with the rise of that cultural configuration known as ‘postmodernism’ the Enlightenment meta- narrative is now deemed to have outlived its usefulness and theorising and research that seeks to give expression to the Enlightenment’s emancipatory aspirations are dismissed as obsolete. It is the belief in this ‘Enlightenment meta-narrative,’ - with its unbridled faith in the transformative power of universal human reason and its commitment to the values of emancipation, empowerment and rational autonomy - that underwrote critical action research and that postmodernism now regards as utopian and naive.

Let me now summarise what seem to be some of the critical issues facing critical action research today. They are issues arising from

- **The institutionalisation of critical action research** (for example, the way in which the assimilation of critical action research into the dominant academic culture and practices of universities has affected how notions such as ‘research’ and ‘action research facilitator’ have been understood.
- **The pervasive spread of scientism** (for example, the ways in which critical action research may itself have become vulnerable to this ideology «)
- **The desire to be a legitimate form of social science** (for example by retaining commitment to the need for a ‘research method’)
- **The challenge of postmodernism** (for example, by undermining the credibility of the emancipatory aspirations of critical action research)

Clearly these issues cannot be resolved simply by making a few cosmetic changes to our existing understanding of critical action research. Nor is it simply a matter of identifying and correcting some of the assumptions underpinning the theoretical rationale on which it was originally erected. Rather what is needed is an open debate about the present state and future prospects of critical action research in which some old certainties would have to be abandoned and some new questions would need to be addressed. These include:

- Is there an action research method?
- In critical action research, how is the concept of *praxis* to be understood?
- What is the role of the ‘facilitator’?
- In what sense is critical action research ‘participatory’ research?
- Can critical action research avoid the all-pervading influence of scientism?

Fortunately, some of the intellectual resources that will help us to answer this question are provided by the work of the German philosopher Hans-Georg Gadamer. In his Book *Reason in the Age of Science* (1981) he, like the critical theorists, recognises the spread of scientism as the dominant feature of the culture of modernity and how, as a result, “we now live in a society of experts” - a society in which practical reason has been rendered obsolete and the ability of ordinary individuals to rationally determine how their practical activities ought to be conducted has been eroded. Thus he writes

In a scientific culture such as ours the fields of techné are much more expanded. The crucial change is that practical wisdom can no longer be promoted by personal contact and the mutual exchange of views. Consequently the concept of praxis is now an awful deformation of what practice really is ... The debate of the last century degrades practical reason to technical control. (Gadamer, 1980, p 107)

For Gadamer, as for Habermas, one of the major consequences of this deformation of praxis is that it has led to the emergence of a collection of value-free social sciences exclusively reserved for

those who possess the necessary methodological sophistication and technical expertise. In these circumstances, Gadamer, like Habermas, argues that there is an urgent need to develop a form of social science which gives full recognition to the role of practical reason in the formation of human purposes and social ends. Gadamer's response to this need is to reassert the value and validity of the Aristotelian science of practical philosophy in a way that would make it appropriate for the modern world.

What is the science of practical philosophy? The simplest way to answer this question may be to first say what it is not. It is not a theoretical science yielding theoretical knowledge. Nor is it an 'applied science' that provides technical knowledge about the most effective means to achieve some pre-determined ends. Rather it is the science of praxis: the science that produces the kind of reflectively acquired self-knowledge that allows practitioners to identify and eliminate the inadequacies and limitations of their historically bequeathed understanding of their practice. It is thus the science that enables practitioners to reflectively expose and critically revise the historically bequeathed assumptions inherent in their practice and so enables them to reconstruct their understanding of their practice and how it is to be more appropriately pursued.

How is practical philosophy conducted? It is conducted by practitioners participating in a genuine dialogue in which they allow their present understanding of their practice to be brought into critical confrontation with the different ways it has been understood in the past. For example, in the past corporal punishment by teachers was once seen as a justified practice, but, in the light of widespread dialogue and critical self-reflection within the teaching profession and society at large, it now plays no part in the professional practice of teaching. By participating in such self-reflective dialogue practitioners become historically conscious of the assumptions inherent in their inherited mode of understanding their practice and thus become more self-consciously aware of the limitations and inadequacies of this understanding in meeting the practical needs of the present. Thus, the outcome of practical philosophy is not an 'objective' understanding of a practical situation, but a mutually agreed shared understanding in which it is acknowledged that the only way to transcend and correct the limitations of our present understanding of our practice is to correct the limitations of the understanding we have inherited from the past.

My brief description of the Aristotelian science of practical philosophy leaves a lot to be desired. But it should be sufficient to reveal how it is nothing other than a pre-modern version of 20th century action research. Like action research, it takes practice as its unique object domain. Like action research, it is a form of reflective enquiry undertaken by practitioners in order to improve

their own practices. And, like action research, it accepts that the knowledge that informs and guides practice is contextualised practical knowledge that cannot be separated from the concrete practical situation in which it is embedded.

But, although action research represents a twentieth century embodiment of practical philosophy, it differs from it in several crucial respects. For example action research starts from an understanding of what research is, and allows this to shape how the concept of 'action' is to be interpreted and understood. Practical philosophy, however, starts from an understanding of what practice is' and what kind of knowledge contributes to its rational development. It does not therefore produce research knowledge 'on' or 'about' practice but the kind of kind of reflectively acquired self – knowledge that would reveal to practitioners the inherited beliefs and unquestioned assumptions informing their understanding of their practice and, by so doing, enable them to reconstruct their practice in a rational way.

Another distinctive feature of practical philosophy is that it is the science of praxis –that form of human practice that transforms and is itself reflexively transformed by the theory that informs it. Moreover, it recognises that praxis is always historically formed and hence can only be reformed by its practitioners making the historical nature of their collective self-understanding of their practice explicit and reflectively reconstructing their practice by exposing the particular historical and cultural circumstances in which it has its roots. Also, unlike modern action research, it does not employ a research method but instead is conducted by practitioners engaging in the kind of dialogue in which it is recognised that history is the domain in which our understanding of praxis is constituted and cultivated and that the power of history is something that the action research method can never eliminate or transcend.

So the obvious attraction of practical philosophy is that it offers a pre – modern model of modern action research. But precisely because it is a pre- modern mode of inquiry, it is uninformed by the Enlightenment project of modernity to which critical action is committed. One consequence of this is that, while practical philosophy may allow practitioners to uncover the historical nature of the self-understanding implicit in their practice, it does not consider how or why these self-understandings may themselves be systematically distorted by external causal factors of which they are ignorant but which impede them in the rational pursuit of their aims and goals. Nor does it offer individuals a means of liberating individuals from the causal efficacy of these distorted understandings. To put the same point another way, although practical philosophy offers a model for a form of action research that proceeds through dialogue rather than on the basis of a research

method, it is insufficient as a model for critical action research because it is based on an Aristotelian interpretation of praxis and thus lacks the any commitment to the notion of critique that is a defining feature of its modern Marxist interpretation. In other words, what it lacks is a conception of praxis as collective social action informed by a self-conscious awareness of the social conditions and ideological constraints that distort individuals' understanding of their practice and how, through their own actions, these constraints can be overcome.

One way of confronting these deficiencies of practical philosophy as a model for critical action research would be to take account of Habermas' efforts to extend and refine his idea of a critical social science by developing a 'Theory of Communicative Action' - a theory which seeks to show how the aim of rational autonomy served by the emancipatory aspirations of a critical social science is itself presupposed by, and embedded in everyday dialogue and communication. (Habermas, 1984, 1987). In seeking to justify this claim, Habermas argues that, inherent in the very act of participating in dialogue and discussion - what he calls 'communicative action' - participants implicitly commit themselves to achieving a shared understanding of their situation and a mutually agreed rational consensus about how they should act so that this practical issue should be resolved. For Habermas such a consensus is only rational in so far as those participating in the discussion do so on equal terms, are free of any external pressures or any form of manipulation or control.

What social and cultural conditions does participating in this kind of rational discussion presuppose and require? In his book *Between Facts and Norms*, (1996) Habermas answers this question by arguing for a modern revival of the 'public sphere': a realm of social life that emerged in the 18th century and occupied a position located between the sphere occupied by private individuals - the private sphere - and the sphere occupied by the apparatus and regulatory institutions of the state. What a vibrant public sphere provided was a discursive space where individuals can come together to exchange ideas and opinions, to identify and freely discuss social problems of mutual interest and to formulate a consensual agreement about how they should be resolved. It thus offered a 'public space' which allowed all have the same chance to put forward ideas, interpretations and arguments, where there were no barriers to free and open communication and in which all participated on equal terms. Habermas argues that, with the rise of nineteenth century liberal individualism, the interests and concerns of individuals become increasingly privatized and depoliticized and active participation in the public sphere became obsolete. It was this demise of the public sphere that prepared the ground for the emergence of those modern forms of social

scientific research in which the active participation of the public was deemed to be neither necessary nor desirable and, for Habermas, its modern revival is an important pre-condition for the kind of communicative action he advocates. Thus, for Habermas 'communicative action' and the 'public sphere' are mutually dependent. Without a revival of a vibrant public sphere the opportunities for people to engage in 'communicative action' are severely limited but without people participating in 'communicative action' the revival of the public sphere is unlikely to occur.

Let me now summarise my argument. First, I have identified some of the critical issues now facing critical action research and some of the important questions to which these issues give rise. Second, I have suggested that these questions can only be adequately addressed by examining some of the assumptions on which our understanding of critical action research has been erected. Next, I tried to show how one of the way of exposing the weaknesses in these assumptions is to bring our modern understanding of critical action research into critical confrontation with the pre – modern science of 'practical philosophy'. But because it is a pre – modern mode of inquiry that has its origins in a culture very different from our own, I have also suggested that any claim that practical philosophy offers a viable alternative to the action research method can only be sustained if it is reconstructed in ways which confront the culture of scientism which is endemic to the modern times in which we now live. Finally, I have argued that the most appropriate way to do this is by drawing on Habermas' analysis of communicative action and the kind of public sphere that it presupposes and requires.

Once critical action research is reinterpreted in this way, some important insights begin to emerge. For example it becomes clear that the action research facilitator should not be understood as a neutral agent offering expert guidance but rather as someone whose chief task is to nurture the kind of public sphere in which people can engage in communicative action. What also becomes clear is that what makes critical action research 'research' is not that it uses a distinctive research 'method' but that it fosters the kind of communicative space in which practitioners may critically and reflectively reconstruct their praxis. And what makes critical action research 'participatory' is not just that it requires a group of researchers to work collaboratively but in the sense that it requires actively participating in the kind of communicative action that Habermas describes.

What should also become more readily apparent is that critical action research is itself a historically formed social practice that, as it passes from one historical context to another, has to be reinterpreted and reconstructed so that it can continue to offer practical and realistic ways of interpreting and realising its emancipatory aspirations and ideals. In this sense, critical action

research is best understood not as a theory or a research method but as a ‘meta – practice’ -the social practice we engage in when we are confronted with the need to transform our social practices. So understood, critical action research, no less than the social practices it seeks to transform, can only respond to critical issues it now faces by its practitioners participating in communicative action aimed at achieving mutual understanding and an unforced rational consensus about how their existing understanding of the theory, method and conduct of critical action research are to be critically reconstructed and revised. In this sense, issues about critical action research are also and always issues for critical action research and can only be addressed by its practitioners themselves doing critical action research on their own praxis.

Let me conclude my making two brief observations. The first is simply to acknowledge that the revised version of critical action research I have described has much in common with the kind of participatory research associated with the work of Paulo Freire. (Freire,1970a, 1970b) Freire’s participatory research has its roots in the liberation theology of Latin America and emerged in the context of adult literacy and community education. But his concepts of praxis, dialogue and conscientization make his pedagogical theory not unlike the kind of critical action research I have tried to describe.

My second observation is to note that a distinctive feature of this vision of critical action research is that it relies on nothing more than the natural ability of ordinary individuals to participate in dialogue, communication and rational argument. In this respect it has a lot in common with the pedagogical practice we are engaged in today: ‘the seminar’ In the medieval university the seminar provided the discursive space for argumentative dialogue between individuals, based on the asking and answering questions. Like critical action research, it aimed to stimulate critical thinking and to draw out underlying ideas and assumptions. And like critical action research, it provides the kind of public sphere that communicative action requires. So the outcome of my contribution to this seminar has not been to resolve the critical issues that critical action research now faces but simply to suggest a starting point from which the seminar can begin.

References

Adelman, C. (1993) Kurt Lewin and the Origins of Action Research, *Educational Action Research*, 1, 1. pp 7-24.

Carr, W. and Kemmis, S. (1986) *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. Brighton, Falmer Press.

Elliott, J. (1991) *Action Research for Educational Change* (Milton Keynes, Open University Press).

Freire, P. (1970a). *Pedagogy of the Oppressed*. New York, Continuum

Freire, P. (1970b). *Cultural Action for Freedom*. [Cambridge], Harvard Educational Review.

Gadamer, H-G. (1980) *Practical Philosophy as a Model of the Human Sciences*, *Research in Phenomenology*, 9, pp 74-85.

Gadamer, H-G. (1981) *Reason in the Age of Science* (trans. F G Lawrence) (Cambridge, Mass, MIT Press).

Habermas, J. (1971). *Knowledge and Human Interests*. J. J. Shapiro (trans.). Boston: Beacon. [German, 1968b]

Habermas, J. (1984) *The Theory of Communicative Action. Vol. I: Reason and the Rationalization of Society*, T. McCarthy (trans.). Boston: Beacon.

Habermas, J. (1987). *The Theory of Communicative Action. Vol. II: Lifeworld and System*, T. McCarthy (trans.). Boston: Beacon.

Habermas, J. (1996). *Between Facts and Norms: Contributions to a Discourse Theory of Law and Democracy*, W. Rehg (trans.). Cambridge, MA: MIT Press.

Jay, M. (1973) *The Dialectical Imagination: the History of the Institute for Social Research and the Frankfurt School 1923-1950* Boston, Little, Brown and Co.

Lewin, K. (1946) *Action Research and Minority Problems*, *Journal of Social Issues*, 2 (4) pp 34-46.

Sanford, N. (1970) *Whatever Happened to Action Research?* *Journal of Social Issues*, 26 (4) pp 3-23.

Stenhoue, L. (1975). *Introduction to Curriculum Research and Development*, London, Heinmann Education.

Condições e trajetos do desenho de projetos de investigação-ação no estágio da formação inicial de professores

Flávia Vieira

Universidade do Minho

Resumo

O desenho de projetos de investigação-ação no estágio da formação inicial de professores pode favorecer um desenvolvimento profissional reflexivo direcionado à construção de práticas educativas baseadas em valores humanistas e democráticos. Esta possibilidade é discutida no cenário de um mestrado em ensino da Universidade do Minho, com incidência em condições que determinam os trajetos temáticos e metodológicos dos estagiários no desenho dos projetos. É evidenciado o papel de três tipos de dispositivos de suporte pedagógico nesta fase do estágio – orientações de ação, articulação curricular horizontal e supervisão –, assim como a confluência de fatores experienciais e contextuais na elaboração dos planos de intervenção. A construção dos projetos configura-se como um processo complexo e exigente, mas também criativo e inovador.

Palavras-chave: desenvolvimento profissional reflexivo; estágio; investigação-ação; desenho de projetos

Abstract

The design of action research projects in the practicum of pre-service teacher education may favour the development of reflective professional development towards educational practices based on humanistic and democratic values. This possibility is discussed in the context of a master degree in teaching at the University of Minho, with a focus on conditions that determine student teachers' thematic and methodological paths in project design. The role of three types of pedagogical support mechanisms enacted at this stage – action guidelines, cross-curricular articulation, and supervision – is highlighted along with the convergence of experiential and contextual factors in developing intervention plans. The process of project design is complex and demanding, but also creative and innovative.

Keywords: reflective professional development; practicum; action research; project design

Âmbito e propósito do texto

Nos mestrados em ensino¹ da Universidade do Minho (UM), o modelo de estágio prevê

uma prática reflexiva assente no desenvolvimento de projetos que articulam ensino e investigação, recomendando-se o recurso à investigação-ação. Embora a investigação-ação tenha vindo a assumir contornos diversos na formação inicial de professores (v. Vaughan & Burnaford, 2016), ela supõe sempre, em maior ou menor grau, uma crítica a tradições ainda dominantes nas instituições de ensino superior:

(...) [action reseach] has been critical because, given its focus on improving practice, it has found itself directly chalenging a whole number of traditions. The list is long, but it includes deeply embedded institutional and curricular practices, the theory-practice distiction, the academic model of research and the notion of researchers as methodological and substantive experts. (Scott & Usher, 2011, p. 41)

Ao propor a investigação-ação como estratégia de desenvolvimento profissional, o modelo de estágio rejeita uma epistemologia positivista em favor de uma epistemologia de base construtivista, reconhecendo a natureza única, indeterminada e problemática da prática educativa e valorizando a experiência e a reflexão na construção do conhecimento profissional (Schön, 1987). Na base desta epistemologia está a aceitação da inefabilidade da pedagogia, da sua natureza ideológica e do papel da investigação na interrogação e reconfiguração da experiência educativa (Contreras & Pérez de Lara, 2010; van Manen, 1990). Os (futuros) professores são entendidos como produtores de conhecimento e agentes de mudança, esperando-se, como Kincheloe sugere (2003, p. 21), que a investigação que realizam contribua para uma “educação rigorosa”, sendo o “rigor” aqui definido como *a expressão democrática da melhor educação possível* – uma educação de orientação humanista e democrática.

A integração da investigação-ação na prática de estágio não é consensual nas instituições, assim como não existe um entendimento único de ensino reflexivo ou das relações entre refletir, ser um professor-investigador reflexivo e ser um bom profissional (Leitch & Day, 2006; Marcos, Sanchez & Tillema, 2011; Zeichner, 2008). Estudos realizados sobre o atual modelo de estágio na UM, baseados entrevistas aos atores do estágio e na análise de relatórios finais dos estagiários, têm sinalizado a existência de racionalidades diversas acerca da natureza e do papel da investigação neste contexto, mas também as potencialidades dos projetos na construção de um conhecimento profissional situado, crítico e relevante à transformação pessoal e à inovação pedagógica (v. Flores, Vieira, Silva & Almeida, 2016; Pereira & Vieira, 2015; Vieira, 2016). O presente texto inscreve-se numa linha de continuidade desses estudos, incidindo agora na fase de conceção dos projetos como espaço de desenvolvimento profissional. No cenário do Mestrado em Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB), um curso recente que dirijo na UM desde a

sua implantação a nível nacional em 2015/16, apresento uma análise exploratória de condições que determinam as escolhas temáticas e metodológicas dos estagiários, evidenciando dispositivos pedagógicos de suporte à concretização desta fase do estágio e fatores experienciais e contextuais que convergem no desenho dos planos de ação. Ilustro a análise com excertos da proposta da Teresa Canário, uma estagiária que orientei em 2017/18 e que explorou práticas de autodireção na aprendizagem da língua estrangeira (Canário, 2018). O seu testemunho traduz os pressupostos subjacentes ao modelo de estágio e ilustra o desenvolvimento de uma racionalidade pedagógica assente numa *visão democrática do propósito da educação*, através da qual se buscam relações entre finalidades educativas, necessidades sociais e possibilidades individuais (Kincheloe, 2003, p. 111).

Para a compreensão do desenho de projetos de investigação-ação no estágio

O Mestrado em Ensino de Inglês no 1º CEB tem a duração de três semestres (90 ECTS) e foi criado quando o Inglês passou a constituir uma componente curricular obrigatória nos 3º e 4º anos de escolaridade (Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro), após cerca de uma década em que constituía uma “atividade extracurricular” de natureza opcional, assegurada por professores com um perfil académico e profissional muito diversificado². O estágio, a que correspondem 32,5 ECTS, realiza-se no 2º e 3º semestres com apoio superviso na escola (orientador cooperante) e na universidade (supervisor). Tal como nos outros mestrados em ensino, centra-se no desenvolvimento de um projeto de investigação-ação em sala de aula, documentado num portefólio e num relatório final defendido em provas públicas.

O programa de estágio³ assenta em pressupostos de uma formação reflexiva orientada para a promoção de uma educação de orientação humanista e democrática, conferindo destaque ao desenvolvimento do projeto:

Os objetivos da UC pressupõem a formação de profissionais reflexivos e autónomos, capazes de investigar a sua ação e de promover uma educação de orientação humanista e democrática, promotora do sucesso educativo. (...) A UC integra e problematiza diferentes dimensões da docência e procura promover a articulação teoria-prática e investigação-ensino, preparando o estudante para uma ação informada, deliberada, crítica, inovadora e ajustada aos contextos. (...)

O desenvolvimento do projeto promove uma análise reflexiva, autodirigida e criativa de discursos e práticas presentes nos contextos educativos, com base em referentes conceptuais e metodológicos relevantes e atuais. O estudante

tem oportunidade de desenvolver competências disciplinares, pedagógicas e investigativas pertinentes à construção de uma identidade profissional ajustada aos desafios atuais da formação de professores de Inglês no 1.º ciclo do Ensino Básico. (...)

Uma vez que o modelo de estágio confere um papel estruturante à conceção, desenvolvimento, avaliação e relato de um projeto de intervenção pedagógica supervisionada, a avaliação estrutura-se de modo a valorizar a mobilização crítica do conhecimento, a integração teoria-prática e investigação-ensino na compreensão da ação educativa e no desenvolvimento de planos de intervenção, e a construção de uma atitude reflexiva e proativa face à profissão. (excertos do programa da UC Estágio)

O tempo mínimo de lecionação neste mestrado é de 24h, concentradas no segundo semestre de estágio, sendo o primeiro semestre dedicado à análise do contexto e ao desenho dos projetos. Perto do final deste semestre, os estagiários devem apresentar uma proposta de projeto com cerca de 5-6 páginas, onde identificam o tema, a sua relevância contextual e teórica, os objetivos e as estratégias de intervenção.

O desenho do projeto é um processo imbuído de incertezas e dificuldades, não só pela inexperiência dos estagiários no campo da investigação educacional, mas também porque conceber um projeto implica, em grande medida, iniciar uma viagem pelo desconhecido:

Starting out, it would be helpful if there were a road map or a set of instructions. Being the first to explore new territory means having to create your own as you go along. Strategies for this exist and can be learnt. Now for the bad news: trying to formulate a project is typically one step back from this; the territory itself is not yet formed, and there is no recipe for trying to visualize or realize it. There is no safe and secure journey through what is essentially the unknown. (Schostak, 2002, p. 3)

Como suporte a esta fase, foram criados três tipos de dispositivos: orientações de ação, comuns aos mestrados em ensino e apresentadas num Dossiê de Orientações Gerais (doravante designado por Dossiê)⁴, articulação curricular horizontal, estabelecida entre o primeiro semestre de estágio (2º semestre do curso) e uma UC de didática específica, e supervisão, através dos encontros supervisivos e de um seminário na universidade onde se abordam conteúdos diretamente relacionados com o modelo de estágio, em particular a observação de aulas e a investigação-ação. A Figura 1 representa o modo como estes dispositivos, sinalizados com cores diferentes, se concretizam em relação a dois eixos de formação paralelos e articulados entre si: *análise dos contextos de intervenção e construção de um plano de intervenção*.

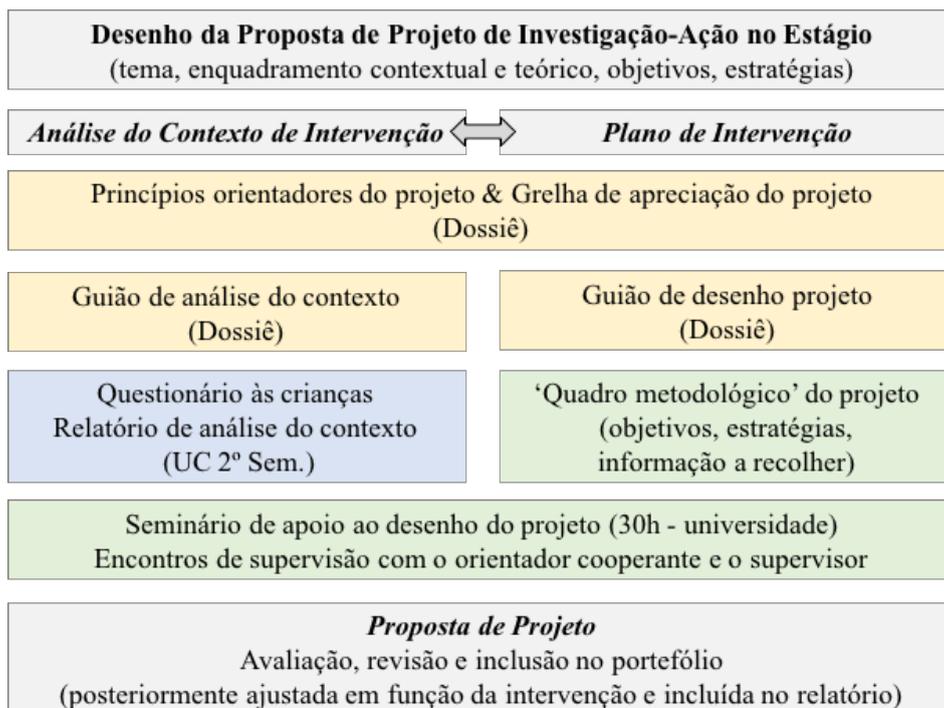


Figura 1 - Suporte ao desenho do projeto

Ao desenho do projeto subjaz um conjunto de princípios orientadores, que também integra uma grelha de apreciação das propostas de projeto⁵, e um guião de perguntas de natureza conceptual, metodológica e ética que visam apoiar os estagiários na tomada de decisões. Estas orientações, transcritas no Quadro 1, determinam que o projeto deve estar orientado para a prática e colocar a investigação ao serviço da pedagogia, articulando pressupostos ético-conceptuais e variáveis situacionais. O plano de intervenção deve supor uma determinada “visão de educação” e ser relevante, exequível, teoricamente sustentado e consistente, promovendo “práticas inclusivas, centradas nas aprendizagens e favorecedoras do sucesso educativo” nas escolas e “capacidades de reflexão, autodireção, colaboração e criatividade/ inovação” dos estagiários.

Princípios orientadores do projeto	Guião de desenho do projeto
<p>ADEQUAÇÃO AOS CONTEXTOS DA PRÁTICA: Conhecimento e problematização dos contextos da prática, no sentido de desenhar e desenvolver planos de ação relevantes face às variáveis situacionais em presença.</p>	<p>Que <i>interesse, dilema, problema, preocupação</i>.... explorar? Porquê? Que aspetos do ensino e da aprendizagem serão trabalhados? Qual a sua relevância no contexto de intervenção? Que <i>visão da educação</i> subjaz à escolha efetuada?</p>
<p>ORIENTAÇÃO PARA A PRÁTICA: Definição de temas, objetivos e estratégias de ação que decorram da observação e análise das práticas de ensino e aprendizagem na área de docência e contribuam para a compreensão e melhoria dessas práticas.</p>	<p>A que <i>questões/ objetivos</i> se procurará dar resposta? Qual a sua relevância e exequibilidade no contexto de intervenção?</p>
	<p>Que <i>estratégias de ação</i> serão relevantes e exequíveis em função da resposta às questões</p>

FUNDAMENTAÇÃO ÉTICO-CONCEPTUAL:

Fundamentação em pressupostos éticos e conceptuais atuais e relevantes, orientados para o desenvolvimento de práticas inclusivas, centradas nas aprendizagens e favorecedoras do sucesso educativo.

INVESTIGAÇÃO AO SERVIÇO DA PEDAGOGIA: Recurso a estratégias de investigação pedagógica que apoiem a compreensão e melhoria das práticas de ensino e aprendizagem na área de docência.

POTENCIAL FORMATIVO: Articulação entre os objetivos do projeto e os objetivos de formação do mestrando, no quadro de uma prática profissional que favoreça o desenvolvimento de capacidades de reflexão, autodireção, colaboração e criatividade/ inovação.

anteriores? Que tipo de *materiais/recursos* serão necessários?

Que *leituras* será necessário fazer? Em que âmbito? Sobre o quê e para quê?

Quem participa na *avaliação* da experiência? Que *estratégias/instrumentos de recolha de informação* poderão ser utilizados? Como se relacionam com as questões/objetivos e as estratégias de ação?

Qual o *tempo/fases* previstas para a concretização do plano?

Que *impacto* poderá ter esta experiência no desenvolvimento dos estagiários e dos alunos?

Que *problemas* podem ser antecipados e que *estratégias* poderão ser usadas para os colmatar?

(...)

Quadro 1 - Orientações para os projetos de investigação-ação (Dossiê)

Não se pretende transformar os futuros professores em investigadores, ou fazer do ensino uma prática investigativa, o que significaria, muito provavelmente, prestar um mau serviço quer ao ensino quer à investigação (Hammersley, 1993). Colocar a investigação ao serviço da pedagogia tem como objetivo compreender e melhorar a qualidade da experiência educativa, ou seja, desenvolver uma *investigação educativa* que encontra na prática da educação o seu motivo, o seu terreno de ação e a sua meta (Gitlin, Siegel, & Boru, 1993). O Dossiê indica um leque de estratégias de recolha de informação cuja seleção dependerá dos objetivos traçados: análise documental, observação, inquérito por questionário e entrevista, análise de evidências da aprendizagem dos alunos e narrativas profissionais.

No seminário de estágio e nos encontros de supervisão, os estagiários começam a esboçar possibilidades de ação que decorrem da observação dos contextos e de sugestões dos orientadores cooperantes, mas que também são influenciadas pelas suas experiências prévias, nomeadamente quando são já professores profissionalizados noutros níveis de ensino, como acontece frequentemente neste mestrado. Era o caso da Teresa, que tinha um longo percurso de ensino de Inglês no 3º CEB (7º ao 9º anos de escolaridade), em particular numa escola com um projeto educativo direcionado ao desenvolvimento da autonomia dos alunos, com o qual ela se identificava. A vontade de realizar uma transposição dessa sua experiência para o novo contexto foi a força motriz do desenho do projeto. Na sua proposta, sublinha a importância do trajeto anterior e da sua ideologia profissional na escolha do tema e na definição dos seus objetivos

pedagógicos, mas também o desafio que enfrentava perante a necessidade de reconfigurar práticas anteriores num contexto distinto daquele que conhecia:

O desenvolvimento de práticas de autodireção na aprendizagem precoce de uma língua constitui um desafio, dada a faixa etária dos alunos e o facto de ser um método de trabalho a que os alunos não estão habituados, pelo que pude inferir na análise do contexto de intervenção. Neste sentido, o trabalho de investigação e preparação que precede a ação torna-se determinante.

A importância que atribuo à prática de uma pedagogia para a autonomia prende-se com a minha visão ideológica da educação, onde a escola assume o papel de educar por referência aos valores transversais da responsabilidade, da participação, da autogestão, da democracia e da solidariedade, com vista à motivação, interesse e gosto por aprender. Esta visão foi marcada por uma experiência de trabalho de vários anos numa escola em que uma das principais preocupações era o desenvolvimento da autonomia, e o ideal a que se tentava chegar era uma metodologia de trabalho por projeto. Durante este tempo, pude estabelecer um contacto frequente com a Escola da Ponte, que, tendo sido fundada em 1976, continua a ser, até aos dias de hoje, uma referência no que respeita ao desenvolvimento da autonomia e do espírito de iniciativa nas práticas curriculares. Como observa Rubem Alves em “A Escola com que sempre sonhei, sem imaginar que pudesse existir”:

Na Ponte, tudo ou quase tudo parece obedecer a uma outra lógica. Não há aulas. Não há turmas. Não há fichas ou testes elaborados pelos professores para a avaliação dos alunos. Não há manuais escolares e, menos ainda, manuais únicos para todos os alunos. Não há toques de campainha ou sineta. Em certos momentos, o observador mais distraído até poderá supor que, naquela escola, não há professores, de tal modo eles se confundem com os alunos ou são (ou parecessem ser) desnecessários...

(...) Ele percebe que naquela escola o currículo não é o professor, mas o aluno. A educação naquela escola, mais do que um caminho, é um percurso – e um percurso feito à medida de cada educando e, solidariamente, partilhado por todos. (Alves 2001, p. 14-15).

Tendo como ponto de partida esta visão da educação, o desenvolvimento de práticas de autodireção no trabalho com os alunos de 1º ciclo aparece como um meio de promover a autonomia, dando aos alunos a possibilidade de terem um papel mais ativo em aula, e até de autogestão, ao mesmo tempo que se pretende que se sintam mais responsáveis na realização das suas tarefas. Se por um lado os alunos desta faixa etária mostram um maior nível de dependência do adulto, por outro lado os períodos de concentração são mais curtos, pelo que se lhes for dada a possibilidade de realizarem autonomamente um conjunto de tarefas, em que se mantenham ativos, seguindo o seu próprio ritmo de trabalho, e evitando os momentos em que têm que esperar pelas indicações ou pelo feedback do professor, haverá, desejavelmente, um maior aproveitamento, bem como uma maior motivação.

Os alunos terão que ser preparados para este tipo de trabalho, chamando a sua atenção para o facto de que se espera que sejam responsáveis na gestão e na execução das suas tarefas. O nível de responsabilidade exigido terá de ser adequado à idade dos alunos, todavia, implementando práticas de autodireção, pretende-se que os alunos desenvolvam a capacidade de tomar decisões sobre estratégias de aprendizagem, materiais de trabalho e formulação dos objetivos que pretendem alcançar, com o mínimo de ajuda possível.

Os objetivos inerentes ao desenvolvimento deste projeto são:

1. Perceber os efeitos da dinamização de práticas de autodireção da aprendizagem;
2. Estimular competências de trabalho autónomo;
3. Desenvolver o espírito de iniciativa;
4. Promover a reflexão sobre estratégias de aprendizagem;
5. Fomentar a entreaajuda;
6. Motivar os alunos para a aprendizagem da língua inglesa.

(Teresa Canário, proposta do projeto, 2017)

Este testemunho evidencia o papel de fatores experienciais na construção do projeto, onde *o que* se investiga e *o modo como* se investiga dependem de *quem* investiga (Alves, 2003). As escolhas temáticas e metodológicas dos estagiários são de natureza biográfica e ideológica, supondo uma visão pessoal da educação. Assim, a investigação da experiência educativa é sempre subjetiva e autorreflexiva, o que faz dela uma forma de autoinvestigação:

De alguna manera, la investigación pedagógica es siempre una forma de autoinvestigación: la realizamos desde nuestra visión de lo educativo, poniéndola en juego (poniendónos en juego nosotros, con nuestras ideas, aspiraciones, formas de entender y hacer), y en el proceso investigador, en la aspiración a abrirnos a nuevas experiencias y comprensiones de lo que supone la educación, en el deseo de entender algo que no entendíamos (y por eso investigamos: para entender o ver de nueva manera algo que no entendíamos), nos exponemos (Larrosa, 2009), exponemos nuestra visión, nuestros modos de hacer y entender. Un nuevo saber supone colocarnos de nueva manera ante las experiencias educativas, una nueva comprensión de sí en tanto que educador o educadora. (Contreras & Pérez de Lara, 2010, p. 48)

À medida que imaginam o seu projeto, os estagiários vão explicitando e revendo os seus quadros de referência, e realizando leituras orientadas para os temas do seu interesse, de forma a definir um enquadramento ético-conceptual para as suas escolhas. Na sua proposta, a Teresa salienta algumas orientações europeias no ensino de línguas e um projeto europeu incidente na autonomia na aprendizagem de línguas, sublinhando a importância da autonomia mas também a inexistência um método único para o seu desenvolvimento em sala de aula, o que implica ir construindo as abordagens pedagógicas em função das variáveis situacionais em presença:

No que respeita ao enquadramento teórico do meu projeto de intervenção, começo por destacar as diretrizes do Conselho da Europa, através de uma citação do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, que se encontra no capítulo seis “Aprendizagem e ensino das línguas”:

Os aprendentes são, evidentemente, em última análise, as pessoas interessadas na aquisição de línguas e nos processos de aprendizagem. (...) A maioria aprende reactivamente, seguindo instruções e realizando atividades pensadas pelos professores pelos manuais. Todavia, logo que acabe o ensino, a aprendizagem que se segue tem que ser autónoma. A aprendizagem autónoma pode ser encorajada se o “aprender a aprender” for considerado parte integral da aprendizagem da língua, de forma a que os aprendentes tomem progressivamente consciência do modo como aprendem, das opções que lhes são fornecidas e de que melhor lhes convém. (Conselho da Europa, 2001, p.199).

Nesta linha de pensamento, é essencial fazer referência a um projeto desenvolvido por Jiménez Raya, Lamb e Vieira (EuroPal), que se debruça sobre a importância da autonomia nos currículos de ensino

das línguas estrangeiras e na política educativa da União Europeia, visando criar um quadro de referência para desenvolver uma pedagogia para a autonomia, que, por sua vez, deve ter em consideração vários fatores que vão determinar a relação que será possível estabelecer entre os princípios teóricos e a prática, chamando ainda a atenção para a necessidade de se “aceitar a incerteza e a dificuldade inerentes à ação pedagógica inovadora (...)” (2007, p. 6). Os autores advogam que “Não existe nenhuma fórmula simples para a promoção da autonomia do aluno, no contexto da metodologia do ensino das línguas modernas” (p. 62), pois as características do contexto, dos alunos e do professor, bem como os princípios pedagógicos norteadores, são circunstâncias que vão ditar o modo com que podemos promover a autonomia nas nossas práticas letivas. (Teresa Canário, proposta do projeto, 2017)

Embora as escolhas dos estagiários possam encontrar eco nas leituras que fazem, o conhecimento teórico não tem como função determinar a prática, mas sim inspirá-la e iluminar a sua leitura em interação com os saberes experienciais, superando-se uma relação instrumental entre teoria e prática e usando-se o saber teórico para “la comprensión de lo educativo como una relación en la que estamos inmersos” (Contreras & Pérez de Lara, 2010, p. 66). Por outro lado, e como afirma a Teresa, a par da teoria é necessário considerar os fatores contextuais:

O projeto de intervenção pedagógica supervisionada é estruturado numa lógica de investigação-ação. Assim, durante os dois primeiros semestres [do mestrado], houve uma preparação teórica, onde foram exploradas questões relacionadas com a metodologia de ensino. Esta preparação passou muitas vezes por uma reflexão e debate sobre ideias, ou ideais de educação, políticas educativas, abordagens pedagógicas e curriculares e perspetivas de diferentes autores. Este trabalho deu-nos, a nós mestrandas, condições para selecionar a área de intervenção que gostaríamos de explorar, mas não sem antes termos um conhecimento do contexto de intervenção, das suas potencialidades, constrangimentos e necessidades. Esta análise do contexto, que teve lugar no segundo semestre, contemplou a observação de aulas, experiência de lecionação, criação de instrumentos para recolha de informação, análise documental e várias conversas formais e informais, não só com a Orientadora Cooperante, mas também com os diferentes interlocutores envolvidos. (Teresa Canário, proposta do projeto, 2017)

Para a análise dos contextos de intervenção, o Dossiê apresenta um guião onde se identificam dimensões relativas a cinco fatores – os alunos, as abordagens pedagógicas, a escola, o agrupamento e a relação com a comunidade. Para o seu estudo são indicadas possíveis estratégias de recolha de informação (conversas informais, observação de aulas, análise documental, questionário, entrevista, atividades didáticas...) e os atores educativos que podem ser inquiridos (professor titular da turma, orientador cooperantes, crianças, etc.). Com base nesse guião, os estagiários planificam e efetuam a análise do seu contexto de estágio com apoio superviso e também numa UC de didática do Inglês que tem início a par do estágio, na qual são orientados para a produção de um relatório de análise do contexto, com indicações sobre a sua estrutura, conteúdo e critérios de avaliação. O relatório é revisto pelos estagiários a partir do

feedback recebido nessa UC, sendo parcialmente integrado na proposta do projeto, no portefólio e no relatório final.

Na compreensão do contexto assume particular relevância a análise de políticas linguísticas, orientações programáticas e práticas de ensino nas escolas, mas também o conhecimento das crianças a que o projeto se destina. Como sublinha Kincheloe (2003, p. 21), “a sophisticated pedagogy cannot take place if teachers dont know their students”. Relativamente aos alunos, o guião propõe as seguintes dimensões de análise: número de alunos, idade e género; meio socioeconómico e cultural, ambiente familiar; perfil sociolinguístico (experiência linguística/cultural); perfil de aprendizagem (interesses, comportamentos, competências, dificuldades...); planos individuais de acompanhamento; ideias e experiências no âmbito da temática do projeto. Os estagiários recolhem informação com recurso à observação de aulas, à análise documental e a conversas nas escolas, mas também questionando diretamente as crianças. Com apoio superviso e na UC de didática do Inglês, planificam uma sequência didática de introdução ao projeto que integra um questionário às crianças acerca das suas perceções, experiências e interesses, envolvendo-as em processos de autorreflexão. No caso da Teresa, foi desenhado o questionário “Quem sou eu?”, incidente nas perceções das crianças sobre a escola, sobre o Inglês e sobre si próprias enquanto alunos. Para os estagiários, este primeiro questionário inicia um trajeto de investigação-ação em que a “voz” das crianças assume um papel central na construção de pedagogias dialógicas, aliando-se propósitos pedagógicos de promoção da autonomia a propósitos investigativos de compreensão dos processos de aprendizagem e de ensino.

À medida que os estagiários definem os contornos do projeto, é-lhes solicitado um ‘quadro metodológico’ onde devem enunciar os objetivos pedagógico-investigativos, as estratégias a usar e o tipo de informação a recolher, clarificando a relação entre estas componentes e garantindo a consistência interna do projeto. Esta tarefa, acompanhada sobretudo pelo supervisor da UM e no seminário de estágio, apresenta alguma dificuldade e requer tempo de maturação, mas revela-se extramente útil na conceção do plano de intervenção, podendo ocorrer ajustes ao longo da fase de lecionação. A Teresa apresentou a proposta do Quadro 2, onde é possível fazer uma leitura cruzada dos objetivos, estratégias e tipo de informação a recolher.

Objetivos	Estratégias	Informação a recolher
1. Identificar perceções iniciais dos alunos sobre a aprendizagem da língua	Aplicação de um questionário inicial aos alunos (obj.1)	Características da turma e de cada aluno, da sua experiência e relação com o Inglês (obj.1)

2.	Fomentar a aprendizagem autodirigida na aula de Inglês	Observação de aulas e reflexão sobre as mesmas (com a supervisora e orientadora cooperante, e no portefólio) (obj.2,4)	Aprendizagens realizadas ao longo do trabalho desenvolvido; envolvimento dos alunos (obj.2,3,4)
3.	Desenvolver a competência de autorregulação da aprendizagem da língua	Aplicação de estratégias/ instrumentos de aprendizagem centradas no trabalho autónomo (obj.2)	Perceção do impacto do trabalho desenvolvido (alunos e professora) (obj.4)
4.	Avaliar o impacto do projeto no processo de aprendizagem dos alunos	Questionários de autorregulação e conversas informais com os alunos (obj.3,4)	
		Análise de trabalhos realizados pelos alunos (obj.4)	

Quadro 2 - Exemplo de quadro metodológico (Canário, proposta de projeto, 2017)

Embora os projetos desenhados sejam modestos, implicam que os estagiários desenvolvam uma posição crítica face à educação e uma predisposição para a mudança. As decisões da Teresa foram sempre marcadas por uma forte consciência do papel social do professor e da escola na construção de uma educação mais transformadora e de uma sociedade mais democrática. Esta postura de comprometimento com a profissão, já patente na sua proposta inicial, é reforçada nas considerações finais do seu relatório:

Escolhi este tema para o meu projeto porque acredito que as políticas educativas em Portugal devem caminhar neste sentido e criar condições para que sejam dados passos mais concretos na promoção da autonomia, sendo o desenvolvimento de práticas de autodireção da aprendizagem, sem dúvida, um dos meios mais adequados para lá chegar. Consciente de que o panorama social em que os alunos se inserem mudou substancialmente, penso que a escola deve ser a agente da mudança das práticas educativas, indo ao encontro dos novos interesses e necessidades dos alunos. Os alunos necessitam de experiências que os levem a desenvolver o seu espírito de iniciativa, a sua criatividade e curiosidade, o seu sentido de responsabilidade enquanto alunos e cidadãos, a sua capacidade de autorreflexão, para que a formação que obtêm durante a sua escolaridade os prepare não só para enfrentarem os desafios de uma sociedade exigente, mas também para que contribuam para uma sociedade melhor. Acredito, ainda, que a escola deve valorizar uma relação dialógica entre os seus agentes, para que consiga dar resposta a questões tão estruturais como a diversidade e a igualdade de oportunidades. Entendo que o desenvolvimento da autonomia anda de mãos dadas com o respeito pela individualidade, o que sedimenta os alicerces de uma sociedade democrática e tolerante. (Canário, 2018, pp. 51-52)

Podemos dizer que o caso desta estagiária mostra que o desenho de projetos assentes numa epistemologia reflexiva pode constituir um trajeto de problematização e transformação das

culturas escolares, muitas vezes em contracorrente mas de modo determinado e esperançoso. No modelo de estágio em questão, esta é talvez a conquista mais importante.

Reflexões finais

Da análise apresentada infere-se que o desenho dos projetos de investigação-ação representa um processo complexo e exigente mas também criativo e inovador, no qual confluem fatores de ordem experiencial e contextual, e cujo potencial no desenvolvimento profissional reflexivo depende, em grande medida, da existência de dispositivos de suporte pedagógico articulados entre si e coerentes com a visão de formação e de educação que subjaz ao modelo de estágio.

As conceções sobre o que deve ser a prática no estágio da formação inicial de professores não são consensuais, obedecendo globalmente a duas racionalidades distintas (Zeichner & Conklin, 2008, p. 273): uma racionalidade aplicacionista, na base na qual os candidatos a professores seguem roteiros previamente definidos, baseados em métodos cuja eficácia na aprendizagem dos alunos foi supostamente comprovada, e uma outra racionalidade mais exploratória e ajustada aos contextos de prática, radicada numa lógica de indagação crítica, que valoriza o desenvolvimento de competências de decisão do professor acerca dos métodos a usar nas situações particulares em que ensinam. Embora os projetos de investigação-ação dos estagiários possam integrar as duas racionalidades, apenas a segunda abre espaço a que se posicionem criticamente face à educação escolar e imaginem práticas alternativas, (re)desenhando-se a si próprios enquanto educadores.

Tomando as ideias de Kilpatrick (2006, pp. 13-15), se entendermos um projeto como um “ato sinceramente intencional realizado num cenário social”, uma ação em que “colocamos toda a nossa alma”, e sendo o ato intencional “a unidade típica da vida meritória numa sociedade democrática”, então podemos entender o desenho de projetos educativos como um movimento de antecipação de uma vida mais democrática nas escolas.

Agradecimentos

Agradeço à Teresa Canário a generosidade de partilhar o seu testemunho neste texto, acedendo prontamente ao meu pedido. Deixo também uma palavra de reconhecimento a todos os estagiários que tenho vindo a acompanhar e cujos projetos me inspiram sempre a ser melhor formadora.

Este trabalho é financiado pelo CIEd - Centro de Investigação em Educação, projetos UID/CED/1661/2013 e UID/CED/1661/2016, Instituto de Educação, Universidade do Minho, através de fundos nacionais da FCT/MCTES-PT.

Notas

1. Com a criação dos mestrados em ensino no âmbito da reforma de Bolonha (Decreto-Lei nº 43/ 2007, de 24 de março, posteriormente substituído pelo Decreto-Lei nº 79/ 2014, de 14 de maio), a formação inicial de professores passou a ser feita em duas etapas: uma licenciatura de três anos na área de docência e um mestrado em ensino de dois anos que integra o estágio. Previamente, a formação era realizada em licenciaturas em ensino, de quatro ou cinco anos, que integravam as componentes de formação agora obrigatórias nos mestrados: formação educacional geral, formação na área de docência, formação em didática específica e iniciação à prática profissional/ estágio.
2. O professor de Inglês do 1º CEB deve ser um professor especialista, sendo a área de Inglês regida por programas e manuais próprios, com um horário de 2 a 3 h semanais nas escolas. Enquanto área opcional, estatuto que mantém atualmente nos 1º e 2º anos de escolaridade, o Inglês era sobretudo lecionado por professores habilitados os níveis de escolaridade seguintes, para quem este mestrado representa uma oportunidade de requalificação. Podem aceder ao mestrado licenciados cuja formação académica anterior inclua um mínimo de 80 ECTS na área de docência.
3. O programa aqui referido integra o dossiê aprovado pela A3ES (Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior) aquando do processo de acreditação do mestrado.
4. Este Dossiê, até ao momento organizado por mim na qualidade de coordenadora dos estágios destes mestrados na UM, é distribuído anualmente a todos os intervenientes no estágio. Integra orientações sobre as finalidades, organização e funcionamento de estágio, a observação de aulas, o portefólio, o projeto, o relatório e a avaliação dos estagiários, apresentando também instrumentos de apoio ao ensino e à supervisão.
5. As propostas dos estagiários, consensualizadas com os orientadores cooperantes e os supervisores, são apreciadas com base nesta grelha em reunião dos diretores dos mestrados com o coordenador geral do estágio, sendo a sua aprovação final da responsabilidade do Conselho Científico do Instituto de Educação da UM.

Referências

- Alves, R. (2001). *A Escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. Porto: Edições Asa.
- Alves, R. (2003). *Conversas com quem gosta de ensinar*. Porto: Edições Asa.
- Canário, T. (2018). *Práticas de autodireção na aprendizagem de inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório de Estágio. Braga: Universidade do Minho.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa.
- Contreras, J., & Pérez de Lara, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. In J. Contreras & N. Pérez de Lara (Orgs.), *Investigar la experiencia educativa* (pp. 21-86). Madrid: Edições Morata.
- Flores, M. A., Vieira, F., Silva, J. L. C., & Almeida, J. (2016). Integrating research into the practicum: Inquiring into inquiry-based professional development in post-Bologna initial teacher education in Portugal. In M. A. Flores & T. Al-Barwani (Eds.), *Redefining teacher education for the post-2015 era: Global challenges and best practice* (pp.109-124). New York: Nova Publisher.

- Gitlin, A., Siegel, M., & Boru, K. (1993). The politics of method: From leftist ethnography to educative research. In M. Hammersly (Ed.), *Educational research – Current issues* (pp. 191-211). London: Open University Press.
- Hammersley, M. (1993). On the teacher as researcher. In M. Hammersly (Ed.), *Educational research – Current issues* (pp. 211-231). London: Open University Press.
- Jiménez Raya, M., Lamb, T., & Vieira, F. (2007). *Pedagogia para a autonomia na educação em línguas na Europa*. Dublin: Authentik (versão portuguesa em CD Rom do original em Inglês).
- Kilpatrick, W. (2006). *O método de projecto*. Viseu: Livraria Pretexto e Edições Pedagogo.
- Kincheloe, J. L. (2003). *Teachers as researchers: Qualitative inquiry as a path to empowerment*. London & New York: Routledge Falmer.
- Leicht, R., & Day, C. (2006). Action research and reflective practice: Towards a holistic view. *Educational Action Research*, 8(1), 179-193.
- Marcos, J. M., Sanchez, E., & Tillema, H. H. (2011). Promoting teacher reflection: What is said to be done. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 37(1), 21-36.
- Pereira, J. S., & Vieira, F. (2017). The critical role of writing in inquiry-based pre-service teacher education. In J. Bałachowicz, K. Nowak-Fabrykowski & Z. Zbróg (Eds.), *International trends in preparation of early childhood teachers in a changing world* (pp. 136-161). Varsóvia: Wydawnictwo, Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- Schostak, J. (2002). *Understanding, designing and conducting qualitative research in education – Framing the project*. Buckingham: Open University Press.
- Scott, D., & Usher, R. (2011). *Researching education: data, methods and theory in educational enquiry*. London: Continuum.
- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience – Human science for an action sensitive pedagogy*. New York, NY: The State University of New York.
- Vaughan, M., & Burnaford, G. (2016) Action research in graduate teacher education: A review of the literature 2000–2015. *Educational Action Research*, 24(2), 280-299.
- Vieira, F. (2016). Investigação pedagógica na formação inicial de professores: Uma estratégia necessária e controversa. *Estreialogos*, 1, 21-39.
- Zeichner, K. (2008). Uma análise crítica sobre a reflexão como conceito estruturante na formação docente. *Educação e Sociedade*, 29(103), 535-554.
- Zeichner, K., & Conklin, H. G. (2008). Teacher education programs as sites for teacher preparation. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre & K. E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 269-289). New York: Routledge.

No contexto do arco-íris sociocultural: Contributos da Investigação-Ação

Luíza Cortesão

Professora Emérita da Universidade do Porto
Presidente da Direção do Instituto Paulo Freire de Portugal
Coordenadora do Centro de Recursos Paulo Freire da UP
Investigadora do CIIE - FPCE-UP

Resumo

Defende-se com o presente texto que a produção de conhecimento que será feita por um professor cuja ação pedagógica é orientada/questionada pela escuta atenta, pela pesquisa que realiza com os seus alunos e pela conceção de materiais e métodos que lhe sejam adequados permite que o processo educativo tenha em conta a diversidade de alunos com que se trabalha. E dada essa crescente diversidade de alunos que frequenta a escola e a complexidade de problemas que, vindos do contexto social, invadem, impregnam e influenciam o funcionamento da escola, a oferta de aprendizagens adequadas aos alunos e que sejam, para eles, pertinentes representa uma prática de investigação-ação.

Palavras-chave: Professor; pesquisa; investigação-ação; diversidade; aprendizagens significativas

Estudos das Práticas Educativas

Num trabalho anterior (Cortesão e Stoer, 1997) citava-se uma frase de Ardoino em que ele se referia às práticas educativas como sendo procedimentos que recorrem a noções de natureza “mestiça e poliglota”. Acrescentava Ardoino que a heterogeneidade e a temporalidade eram, neste campo, uma “condição fundamental do trabalho científico”. O texto anteriormente referido começa com uma interrogação: “A natureza mestiça e poliglota da educação” é uma “riqueza e/ou fator de vulnerabilidade no contexto da progressão científica das Ciências da Educação?”.

Trata-se de uma boa questão, embora formulada em termos dicotómicos que, como se sabe, são tão caros a contextos da modernidade. De uma maneira discreta, ela propõe-se contribuir para mapear a original e, de certo modo ainda precária posição das Ciências de Educação no campo da epistemologia. No entanto, cada vez mais se admite que este tipo de formulação

dicotómica corre o risco de se revestir de um carácter algo redutor. O que, por exemplo, se procurava classificar de “essencialista” ou “não-essencialista”, o que se discutia se se tratava um contexto “regulador” ou “emancipatório” cada vez com maior frequência, vai dando lugar a descrições mais matizadas, menos contrastadas. Foi neste sentido que, por exemplo, Magalhães e Stoer (2001) recorreram a uma metáfora gráfica que consiste em imaginar conceitos frequentemente tidos como sendo opostos, como que estando situados, simbolicamente e em tensão, nos extremos de um continuum. Admite-se então a existência, ao longo do continuum, de posicionamentos intermédios e/ou híbridos e mestiços, que se poderão considerar terem características mais próximas ora de um, ora de outro extremo, com diferentes densidades, quando em diferentes tempos, e/ou diferentes contextos.

Assim, poderá defender-se que se justifica que, nesta interrogação, se recorra ao “e” em vez do “ou”. A “natureza mestiça e poliglota” parece poder ser, de facto, um fator de vulnerabilidade pois que assume características que convivem mal com o poderoso paradigma clássico de “ciência” estabelecido pelas ciências duras. E sabe-se bem que o estatuto de “ciência” foi sendo construído, desde há muito, num contexto epistemológico que foi dando forma, solidez e respeitabilidade, ao conceito tradicional do que deverá ser uma “verdadeira” ciência. Afastando-se dos cânones estabelecidos cujo estatuto é, na generalidade, considerado inquestionável, ao recorrer a práticas que transgridem normas tradicionalmente consideradas como sendo as “únicas válidas”, as Ciências da Educação tornaram-se de facto vulneráveis. Em certas circunstâncias, mesmo ainda agora que alguns progressos foram feitos no sentido do reconhecimento das Ciências da Educação na sua qualidade de campo de produção de conhecimento, elas são ainda consideradas por alguns, como sendo qualquer coisa próxima das “ciências ocultas” a que faltaria uma “indispensável” qualidade e “rigor científico”.

Pesquisa em educação

Dado que se vai reconhecendo, como sendo válido, como afirma Ardoino, que características de “heterogeneidade” e de “temporalidade” das Ciências da Educação estejam geralmente presentes nos processos que se desenvolvem neste campo, terá de admitir-se que, ignorar este tipo de procedimentos poderá perigosamente conduzir a uma descaracterização dos processos que se está a tentar estudar. Assim sendo, defende-se que as práticas metodológicas e análises a que se procede quando se produz conhecimento neste campo terão de ser feitas no

próprio quadro epistémico da especificidade das referidas ciências. Os procedimentos irão certamente transgredir alguns dos cânones das ciências duras, mas revelam-se como sendo muito mais adequados a este campo de trabalho.

Se se reconhece, então, as vantagens de em alguns campos de trabalho se recorrer a outro tipo de práticas científicas que irão assumir na sua natureza específica, elas não podem, como é óbvio, ser consideradas nem menos rigorosas, nem menos corretas. São, simplesmente, outro tipo de práticas, coerentes com o quadro epistemológico a que pertencem.

É assim, por exemplo, que se afasta a ideia de que, para compreender situações complexas, a via melhor seria a de decompor o problema em pequenos problemas, na assunção de que, se se resolverem as partes, se obterá a explicação do todo. Reconhece-se, contrariamente, que recorrer a este tipo de metodologias para tentar abordar a complexidade (em que se procura entendê-la simplificando-a) é um processo que ameaça introduzir significativos fatores de erro no desenvolvimento de uma desejada compreensão e análise de situações complexas como são os processos educativos. Também é, por exemplo, no campo das Ciências da Educação que se toma geralmente consciência da muito frequente impossibilidade de generalizar resultados obtidos, aplicando soluções encontradas noutra situação, que têm lugar em contextos diferentes. É assim, também, que se assume a inevitabilidade e, portanto, não só os riscos, mas também as vantagens, da implicação do investigador nos problemas que se estudam. A implicação pode, é certo, ser responsável por leituras algo deformadas dos problemas que se estudam. Mas, também pode estimular um empenhamento no trabalho e uma pertinência, agudeza e profundidade de análise que será menos fácil de conseguir num estudo frio e distanciado dos fenómenos. E a verdade é que até são conhecidos procedimentos metodológicos que conseguem fazer diminuir significativamente os desvios que possam, eventualmente, existir numa leitura que se faz de fenómenos que tocam afetivamente o investigador.

Forçoso será reconhecer que, face esta forma de fazer ciência, a produção de conhecimento é obtida de um outro modo, numa postura epistémica no quadro da qual se recorre, sobretudo, a metodologias e a regras que lhe são próprias, metodologias essas que abrem caminho a que se possa, como se referiu já, desenvolver um trabalho de interpretação de realidades tão complexas quanto mutáveis. A assunção do carácter específico desta “heterogeneidade e temporalidade” do objeto de estudo e, coerentemente, dos métodos para o estudar (que conduzem a que se procurem abordar as situações complexas por meio da complexidade), são afinal a sua riqueza e condições fundamentais de realização do trabalho científico nesta área. Por

isso, podemos defender que a “natureza mestiça e poliglota” do trabalho desenvolvido nas Ciências da Educação é, simultaneamente, um fator de vulnerabilidade, mas também de, e sobretudo, de riqueza no trabalho desenvolvido no campo científico.

Defende-se ainda que esta natureza epistemológica que é, simultaneamente, ambígua e prenhe de potencialidades de interpretação das complexidades do real, não limita o trabalho a desenvolver no campo educativo, à realização de análises e intervenções de contextos próximos e/ou diretamente vivenciados. Uma tentativa de compreender a complexidade desse real, alerta, de imediato, para a importância de ir para além do estudo dos sintomas que podem facilmente ser observados. Alerta para a importância de ir buscar auxílio na identificação de fatores estruturantes mais longínquos, mas nem por isso menos responsáveis pelos problemas que se enfrentam no quotidiano. Daí a ideia não de compatibilizar, mas sim de cruzar, iluminar, fertilizar as análises feitas sobre práticas concretas de educação, com tentativas de desocultar e ter também em conta questões macroestruturais nem sempre muito visíveis, mas nem por isso menos poderosas.

No seu campo de trabalho marcado pela complexidade, pela “mestiçagem” e “temporalidade”, constrangido por determinantes macroestruturais, como poderá atuar o professor?

Professor como tradutor de conhecimento científico?

A aceitação do que se acaba de defender irá permitir que se dê mais um passo no raciocínio que pretende desenvolver. Esse passo será dado a partir do questionamento de outra afirmação, desta vez de Basil Bernstein.

Defendeu Bernstein que o professor quando está a trabalhar “com” os seus alunos desenvolve, na elaboração do discurso pedagógico, um simples trabalho de “tradutor”. A fim de tornar os conteúdos inteligíveis a esses alunos, o seu trabalho consiste, segundo este autor, em traduzir para eles o trabalho científico produzido por outrem. Segundo ele, o professor de biologia não é, geralmente, um biólogo. O que ensina química não é, normalmente, um químico. O que ensina história ou filosofia não é historiador nem filósofo. O professor traduz, para uma linguagem acessível aos alunos conteúdos científicos que outros produziram (cf. Bernstein, 1996). E, frequentemente, fá-lo funcionando como peça integrante de um sistema em que está tacitamente estabelecido que o seu trabalho se “deverá” integrar harmoniosamente, sem grandes

questionamentos.

Ora o que foi defendido em trabalhos anteriores (cf. Cortesão e Stoer, 1997) é que o professor pode não se limitar a ser um tradutor da ciência produzida por outros. Não se nega que, em muitas, talvez mesmo na maior parte das suas atividades, ele precisa de traduzir conteúdos científicos produzidos por outros, adequando-lhes, tanto quanto possível, a sua linguagem e ritmos, complementando o que explicou com ilustrações e/ou com exemplos. É a esta (e outras) adequações a que o professor procede frequentemente de forma quase intuitiva que pode ser referida como sendo um processo de tradução. Este é, por exemplo, a situação do professor que está a trabalhar com diferentes alunos um dado conteúdo como por exemplo o da “reprodução” ou da “oxidação”, que é estudada em vários anos do sistema educativo. Todos sabemos, por exemplo, que não se explica o mesmo fenómeno do mesmo modo, com idêntica linguagem, a estudantes do ensino básico e a estudantes do final do secundário ou do ensino universitário. Esta capacidade de flexibilizar e adequar os seus procedimentos é um tipo de saberes, de competências que o professor vai adquirindo ao longo da sua prática docente e que põe em marcha com grande naturalidade quando se trata de diversificar o discurso pedagógico em função da idade dos alunos.

O que se defende é que além da relação pedagógica que estabelece, o professor, tirando partido da natureza “mestiça e poliglota” do campo de saber em que trabalha, na sua ação pode ser, em diferentes graus e de diferentes modos (e isto pode acontecer até frequentemente), um produtor de conhecimento. Poderá ser, por vezes, um produtor de conhecimento na sua área específica que não é só, por exemplo, a Biologia ou a História. É que a área específica do saber do professor, quando desenvolve atividades de ensino/ aprendizagem, é o da Educação. É neste campo, o da Educação, que pode desenvolver, com características muito específicas, o processo educativo que irá permitir que tenham lugar, com mais ou menos qualidade, as aprendizagens que os alunos farão no seu processo de desenvolvimento global e mais especificamente do campo da Química, da Biologia, da História ou de outras ciências.

Realmente, um dos problemas que os professores enfrentam é que os alunos não aprendem todos da mesma maneira, não são iguais os saberes que a socialização primária lhes permitiu irem adquirindo. Assim, podem não se interessar todos pelos mesmos assuntos, as aprendizagens que se lhes impõem podem não ser, para todos, igualmente significativas. E esta situação decorre do entrecruzar de fatores vários em que se podem encontrar, é certo, componentes idiossincráticas, mas em que é necessário sobretudo ter em conta elementos de natureza sociocultural. Porém, não se poderá esquecer que os currículos e, portanto, conteúdos,

materiais e métodos, são, na generalidade, decididos centralmente para serem desenvolvidos por todos na periferia do sistema educativo. É este procedimento tão frequente, que não é habitualmente objeto de qualquer questionamento e que os professores já têm alguma dificuldade de ter em conta. Trata-se de um procedimento que tem como pressuposto não só a convicção de que são aqueles, e não outros, os conteúdos que têm forçosamente de ser aprendidos pelos alunos, mas também a ideia de que todos (os alunos tidos como sendo os “normais”) têm idêntica possibilidade de os aprender e, por isso, terão de aprender, se querem permanecer no sistema educativo.

Aprendizagens e heterogeneidade

Muitas das questões que se levantam não só a propósito do advento da escola de massas, mas também sobre questões decorrentes de migrações e globalizações, têm sido objeto de numerosos e já tradicionais trabalhos. Por isso, e só muito sucintamente, se recorda que estes fenómenos trouxeram à escola crianças, adolescentes e jovens, de grupos que antes não a frequentavam tornando-a muito mais heterogénea, de composição muito mais complexa, pois trouxeram para a escola crianças oriundas de contextos geográficos e socioculturais muito diversos. Também é sabido que a escola foi concebida, em grande parte, através de argumentos e orientações cuja origem lhe é exterior. Por exemplo, em muitas situações ela é interpretada e utilizada como sendo um fator que poderá contribuir para a solidificação de uma cultura nacional (cf. Cortesão & Cuale, 2008). A educação é geralmente também referida como entidade indispensável para assegurar a transmissão de determinados saberes considerados os importantes sobretudo pelo próprio grupo social que concebeu o modelo predominante de escola. As políticas educativas que estabeleceram a escolaridade obrigatória determinaram assim aquilo que consideram como o que é ou não importante saber, o que é aceitável (ou não) fazer. Em consequência, estabeleceram, através da avaliação, processos de filtragem, de eliminação daqueles que não evidenciaram ter adquirido um mínimo dos saberes, estabelecidos pelos critérios adotados pelos grupos majoritários e/ou que não revelaram comportamentos considerados adequados.

Neste contexto, porque, apesar do aumento do número de alunos, apesar da fortíssima heterogeneização do público escolar, as escolas não alteraram suficientemente as suas características curriculares (no que respeita a conteúdos valorizados metodologias adotadas,

organização de espaços, relação professor/aluno etc.), a escola de massas (ideia democratizante na sua essência) transformou-se num local em que teve lugar a massificação do ensino e, conseqüentemente, o incremento, no seu interior, de processos mais ou menos subtis de discriminação. A massificação ocorre porque, na escola, geralmente, se ensinam muitos, como se de um só se tratasse. Professor e currículos dirigem-se, como é sabido, ao “aluno médio”. E porque não se atende adequadamente aos outros que não se situam exatamente dentro dos padrões da arbitrariamente considerada “norma”, a escola obriga-os a violentas situações de recontextualização que nem todos são capazes de aguentar (Bernstein, 1996). Penaliza assim todos os que, à partida, não correspondem a este perfil considerado o desejável.

Conseguir que as propostas educativas sejam desafiantes e significativas para a maioria dos alunos constitui assim uma preocupação fundamental. Uma gestão flexível do currículo que não se limite a oferecer currículos de diversos níveis de dificuldade e de qualidade a alunos diferentes mas que, pelo contrário, seja orientada pela preocupação de compreender, de incorporar, de rentabilizar contribuições desses alunos com quem se está a trabalhar, surge então como algumas das formas possíveis de tentar diminuir o carácter altamente discriminatório e seletivo da escola. Uma gestão flexível do currículo embora envolvendo, por vezes, alguns riscos, poderá assim constituir uma procura de diferenciação, de adequação do processo educativo a diferentes públicos escolares, de forma a torná-lo pertinente e significativo para quem aprende bem como contribuir para a valorização de saberes de que os alunos são portadores.

E como poderão a escola e o professor conseguir adequar o ensino aos alunos com quem trabalham? Como poderão ir ao encontro dos seus interesses, dos seus problemas, dos saberes que a socialização primária lhes permitiu adquirir tornando assim o processo de ensino significativo?

Professor e a Investigação-Ação

Com interrogações deste tipo (“como proceder?”, “como conseguir?”) corre-se sempre um enorme risco de se resvalar para um discurso impregnado de uma artificial simplificação da complexidade socioeducativa. Envolve ainda uma perigosa tentação de apontar para “receitas” que reconhecidamente não poderão enfrentar adequadamente a complexidade e a instabilidade dos problemas que estruturam o campo educativo. É que tudo o que se passa em educação se reveste de enorme complexidade e tem múltiplas raízes. E, recorde-se por exemplo a que ponto o

próprio Sistema Educativo está sitiado por orientações económicas, políticas e culturais não só nacionais como também (e cada vez mais) de diferentes níveis do contexto global.

Recorde-se, também, quanto as decisões tomadas centralmente no sistema educativo poderão condicionar (ou tentar orientar) o que se passa no quotidiano da concretização do processo educativo. Nunca é de mais sublinhar o que se acaba de referir, para que se possa ter a ousadia de, com as reservas e cautelas que tal implica, pensar no que (e se), no seu espaço de ação, o professor e a escola poderão fazer. Ou, dizendo algo de muito semelhante embora formulado noutra ângulo de análise, identificar quanto as decisões tomadas em diferentes centros de poder quanto o *ethos* das instituições, quanto o *habitus* dos professores poderão quer contribuir para que se vá concretizando ou, pelo contrário, se vá bloqueando a conceção de processos educativos estimulantes e significativos para os alunos e portanto menos discriminatórios. Neste contexto de consciência da complexidade existente que se admite existir pensa-se que, apesar de tudo, para que tente contribuir para uma maior igualdade de sucesso educativo será necessário que escolas e/ou professores:

- estejam interessados, empenhados em contribuir para que as atividades educativas não resultem em processos de discriminação socioeducativos dos alunos;
- sejam sensíveis à diversidade socioeconómica e cultural com que trabalham;
- estejam dispostos a alterar as suas práticas, a questionar suas “certezas”, suas rotinas;
- procurem conhecer os alunos, suas raízes culturais, seus interesses, seus problemas, bem como o contexto em que vivem;
- sejam capazes de conceber métodos e materiais que tornem o ato de aprender significativo para quem aprende, indo para além dos frequentes processos de tentativa-erro para melhorar as aprendizagens dos alunos.

Por outras palavras poderá dizer-se que, para não massificar o ensino, se defende ser importante que escolas e professores:

- não sejam “daltónicos culturais” (cf. Cortesão, 1998);

- produzam conhecimento de tipo etnográfico sobre os seus alunos ao identificar interesses, problemas, saberes, daqueles com quem trabalham (cf. Cortesão, 1998);
- orientados, questionados pelo conhecimento de tipo etnográfico que foram adquirindo, sobre os seus alunos, produzam materiais e métodos que sejam adequados a estes últimos, materiais esses que foram designados em trabalhos anteriores por “dispositivos de diferenciação pedagógica” (cf. Stoer & Cortesão, 1999).

Parece assim evidente que os professores poderão, em certas circunstâncias, não se limitar a serem meros tradutores do conhecimento produzido por outros pois que, na especificidade do seu campo de trabalho poderão produzir, como atrás se referiu, dois tipos de conhecimento: conhecimento sobre e conhecimento com e para os alunos.

Terá então de se reconhecer que pesquisa e ação poderão estar presentes no quotidiano daquele professor que não se limite a ser executor de instruções que lhe são veiculadas. Como atrás de referiu, este professor inquieto, questionante, agente socioeducativo agirá de modo a tentar:

- uma busca e produção de conhecimento de características socioculturais dos alunos (pesquisa de tipo etnográfica; produção de conhecimento de tipo pedagógico) e conceção de materiais e métodos que vão ao encontro dos interesses e saberes dos alunos, que foram designados de dispositivos de diferenciação pedagógica;
- uma ação pedagógica que recorra aos dispositivos de diferenciação pedagógica concebidos para aquela situação.

Por outras palavras este professor irá envolver-se em situações de trabalho de pesquisa-ação.

Desenvolver Dispositivos de Diferenciação Pedagógica

Os “dispositivos de diferenciação pedagógica” que, nestas circunstâncias, irão ser concebidos, construídos e trabalhados com os alunos, não podem ser confundidos com materiais

didáticos, pois que estes últimos são, centralmente, concebidos para o tal imaginado aluno médio já referido como aluno “tipo ideal”. São por isso, como já se referiu, concebidos e produzidos centralmente e são utilizados, habitualmente, na periferia do sistema, no pressuposto de que serão utilizáveis e úteis a todos os alunos. Assim sendo, podem, é certo, ser duradouros e de utilização generalizada o que fortemente os relaciona com tomadas de decisão do tipo económico. São estes pressupostos que orientam a elaboração dos livros de texto, dos livros de exercícios de que constam também as “respostas certas”, da maioria dos materiais que se usam nas rotinas do quotidiano escolar.

Aquilo que se designa de “dispositivos de diferenciação pedagógica” (cf. Cortesão & Stoer, 1999) são materiais cuja conceção e produção obedece a uma orientação epistemológica diferente da que subjaz aos materiais didáticos. Eles são concebidos e utilizados num determinado contexto educativo e sociocultural, para um determinado tipo de alunos, frequentemente considerando problemas e/ou interesses e saberes que, para eles, assumem particular relevância. Estes são identificados tomados como tema à volta do qual, e com o qual, se desenvolverão os processos de ensino-aprendizagem.

Como são concebidos a partir de questões relevantes para aqueles alunos, acontece que os materiais que resultam numa dada situação, com um dado grupo, poderão não resultar noutra e/ou com outro grupo com características socioculturais diferentes.

Numa tentativa de que a referência a este tipo de procedimentos não fique pouco clara, poderá citar-se (só a título de exemplo) a construção conjunta de genealogias dos alunos nas escolas que, para além de um claro desenvolvimento de capacidades de análise, de criatividade, de iniciativa, e sobretudo de entusiasmo na aprendizagem, permitiu também a aquisição (significativa), pelos alunos, de saberes curricularmente considerados importantes. Neste caso tratou-se, por exemplo, da expressão escrita da história, da geografia, das artes plásticas (Stoer & Araújo, 1992).

Um outro exemplo de DDP a que se recorreu com assinalável êxito na alfabetização de crianças de grupos minoritários, consistiu no recurso a histórias, a cartas, a relatos vários feitos pelas crianças que, passados a escrito foram utilizados como livro de texto em vez dos manuais estandardizados e concebidos para os alunos considerados os “normais” e que são como se sabe da classe média urbana (cf. Cortesão & Stoer, 1995, Cortesão et al., 1995).

Reflexões finais

Admitindo a argumentação anteriormente desenvolvida, reconhecendo embora as indiscutíveis dificuldades que os professores enfrentam no seu quotidiano de trabalho, terá de se admitir também que o que crescentemente lhes é exigido na sua profissão corresponde a uma multiplicidade de trabalhos a que o papel de “executor”, de “funcionário” não dá resposta. Obviamente, isto só acontecerá se o professor não se conceber (e não for concebido) como mero instrumento, mero executante, de um sistema que o transcende e que ele não questiona (ou que não se deixa questionar). Mas uma prática pedagógica tecida numa vigilância crítica sobre questões existentes no quotidiano educativo, que seja estimulada pelo desejo de alguma agência sobre os problemas com que se confronta, uma prática de tentativa de exercício num quadro de autonomia relativa, não pode confinar-se a uma mera transmissão de conteúdos e de verificação se estes foram ou não absorvidos pelos alunos. Assim sendo, do complexo puzzle que compõe a formação de um professor, não poderão estar ausentes componentes que o habilitem a uma prática educativa fertilizada, questionada, por capacidades de escutar, interrogar, analisar criticamente o seu contexto de trabalho, conceber formas imateriais de trabalho adequados aos alunos que está a ensinar. Numa palavra, abraçando procedimentos do quadro da investigação-ação.

Referências

- Ardoino, J. (1992). *L'Implication*. Lyon: Voies Libres.
- Bernstein, B. (1996). *A Estruturação do Discurso Pedagógico. Classe, Códigos e Controlo*. Petrópolis: Vozes
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1970). *La Reproduction. Éléments pour une Théorie du Système d'Enseignement*. Paris: Éd. de Minuit.
- Cortesão, L. (1998). *Práticas Educativas face à Diversidade e Investigação-Ação*. Relatório para provas de Agregação (policopiado). Porto: FPCE.
- Cortesão, L. (2000). *Ser Professor: Um Ofício em risco de extinção? Reflexões sobre práticas educativas face à diversidade, no limiar do século XXI*. Porto: Edições Afrontamento.
- Cortesão, L.; Amaral, M. T.; Carvalho, M. I.; Carvalho, M. L.; Casanova, M. José; Lopes, P.; Monteiro, E.; Ortet, M. J. & Pestana, M. I. (1995) *E Agora Tu Dizias Que...Jogos e Brincadeiras como Dispositivos Pedagógicos*. Porto: Edições Afrontamento.
- Cortesão, L. & Stoer, S. (1995). *Projectos, Percursos, Sinergias no campo da Educação Intermulticultural-Relatório Final*. Porto: CIIE.

- Cortesão, L. & Stoer, S. (1997). Investigação-Ação e a Produção de Conhecimento, no âmbito de uma Formação de Professores para uma Educação Inter- Multicultural, *Educação, Sociedade e Culturas*, nº 7, 7-28.
- Cortesão, L. & Cuale, M. (2008). Between the Central and the Local: The ambiguity of decisions and educational practices in multicultural contexts. In *saette spor pa en vandrang fra Aquinas til Bourdieu – aeresbog til Staf Callewaert*. Denmark: Forlaget Hexis.
- Magalhães, A. & Stoer, S. (2001). *A Excelência Académica e a Escola para Todos*, Porto: Profedições.
- Stoer, S. & Araújo, H. (1992). *Genealogias nas Escolas: a capacidade de nos surpreender*. Porto: Edições Afrontamento.
- Stoer, S. & Cortesão, L. (1999). *Levantando a Pedra, Da Pedagogia Inter/Multicultural às Políticas Educativas numa Época de Transnacionalização*. Porto: Edições Afrontamento

Ética na investigação-ação – alguns apontamentos de reflexão¹

Ana Paula Caetano

Instituto de Educação, Universidade de Lisboa

Resumo

A investigação-ação atualmente aceita nos meios científicos, embora não consensualmente, havendo muitos delatores que a condenam por a entenderem como falha na neutralidade e no rigor necessários para garantir qualidade científica. Não se pretende aqui fazer a apologia da investigação-ação em detrimento de outras, mas sim dizer que também na investigação-ação se pode distinguir e considerar critérios de rigor que garantam a sua qualidade, bem como refletir e afirmar que aquilo que se entende por qualidade e ética na investigação-ação tem regras comuns e regras próprias em relação a outros modos de fazer investigação. Pretende-se, sobretudo, refletir sobre a responsabilidade ética da investigação e sobre a qualidade da investigação-ação. Para além de uma breve referência a especificidades associadas a distintos paradigmas, teorias e modalidades de investigação, propõe-se uma reflexão sobre a credibilidade da investigação-ação do ponto de vista ético e pragmático e apresentam-se algumas questões com uma dimensão ética que se têm colocado em projetos de investigação-ação concretos, realizados em contexto educativo.

Palavras-chave: Investigação-ação, ética na investigação, tensões e dilemas éticos

Abstract

Action research is currently accepted in scientific circles, although not consensually, and there are many critics who condemn it for failing to be neutral and rigorous in order to guarantee scientific quality. It is not intended here to make the apology of action research to the detriment of others. Rather to say that action research can also distinguish and consider criteria of rigor that guarantee its quality, as well as reflect and affirm that what is understood by quality and ethics in action research has common rules and rules of its own in relation to other ways of doing research. It is intended, above all, to reflect on the ethical responsibility of research and on the quality of action research. In addition to a brief reference to specificities associated to different paradigms, theories and research modalities, a reflection on the credibility of action research from an ethical and pragmatic point of view is proposed, and some issues with an ethical dimension are presented, put in concrete projects of action research, realized in educational context.

¹ Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT - Fundação para a Ciência e Tecnologia, IP., no âmbito da Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação - UID/CED/04107/2016.

Keywords: Action research, ethics in research, ethical tensions and dilemmas

Introdução

A ética na investigação, a ética no ensino, a ética na vida - a ética enquanto sentido e reflexão sobre o bem orienta a ação do homem em relação a si próprio e aos outros. O sentido do bem, do que deve ser, do que é importante que seja e faça da sua vida para o seu bem, dos outros, da sociedade, do planeta, do cosmos. O sentido de bem. Por detrás de todos os sentidos, a par do sentido do que é ser humano e do sentido do que é desejável conhecer. O conhecimento ao serviço do bem. É esse o cerne da investigação-ação e é por isso que ela é tão relevante, uma investigação comprometida com a transformação das nossas práticas, das nossas instituições, da nossa sociedade, no sentido do bem. Um conhecer para o bem, um conhecer orientado pelo bem - o bem fazer, o bem relacionar-se, o bem ser.

Colocam-se aqui questões amplas que extravasam a dimensão procedimental e processual do fazer investigativo e que se debruçam sobre as finalidades, os propósitos e a utilização do conhecimento que se vai construindo e desconstruindo à medida que se avança.

Para quê conhecer se não for para que esse conhecimento permita construir uma vida melhor, uma escola melhor, uma sociedade melhor?

Aqui começam a bifurcar as questões, as tensões, os dilemas. Para começar, será que é mesmo assim? Será que a investigação tem de servir para algo que não o próprio conhecimento por ela construído ou a reflexão crítica de desconstrução do conhecimento anteriormente assumido? Não irei entrar por esta polémica, pois assumo que há lugar para todos esses propósitos e que mesmo quando os investigadores assumem pretensões apenas de conceptualização, teorização, compreensão outros usam esse conhecimento para fins mais pragmáticos e ambos estarão certos. Também não entrarei na polémica de saber se a própria investigação-ação serve propósitos sobretudo e apenas utilitaristas, entendendo que mesmo que o faça poderá, e muitas vezes é, orientada por perspetivas bem mais amplas, onde o sentido crítico, transformador e ecológico nos coloca numa ética situada entre os princípios e os fins, onde os meios são tão ou mais importantes que os resultados, onde o processo de encontro com o outro e o conhecimento é tão ou mais importante do que a própria mudança almejada.

Outras tensões e polémicas, igualmente importantes se desenham quando se pensa

em investigação-ação e quando se pensa em articular e integrar esta na ação educativa: Que bem é esse que assumimos para a investigação? Quem define o bem? Haverá algo que seja entendido igualmente como bem por todos? Que perversões se escondem por detrás e no caminho do bem? Como atalhar para que os caminhos não degenerem num mal pior do que aquilo que é nosso ponto de partida?

Há consensos, certamente, escritos em múltiplos documentos e guias orientadores. São as cartas e os códigos éticos das associações de investigação, são as múltiplas recomendações que sintetizam o trabalho de grupos de investigação. Comitês de ética, associações de comissões de ética, seminários, simpósios são outros tantos lugares que procuram promover a reflexão e consensualizar ações que garantam a qualidade da investigação e a ética do bem fazer e do bem utilizar a investigação que se faz. Estamos cientes de que o caminho da reflexão é interminável, que os desafios não se esgotam e se renovam, que com a mudança das sociedades novos problemas se colocam, que a inovação nas modalidades de investigação introduzem novas questões, que as respostas encontradas são dinâmicas e que as suas consequências, tantas vezes imprevisíveis, exigem um constante acompanhamento e reflexão.

Ética e investigação

Entendemos, de acordo com Smith (1990), que a ética se refere ao complexo de ideais e princípios de ação que indicam como os indivíduos se deveriam relacionar uns com os outros em situações particulares e ao tipo de reflexão em que nos envolvemos quando pensamos acerca desses ideais e princípios. Trata-se de um processo de reflexão que orienta o nosso pensamento e ação por ideais e critérios de Bem. Associando esta reflexão às perspetivas da complexidade, Morin alerta-nos para que:

a ética não poderia ser lúcida sozinha, isto é, ignorar as eventualidades e as desordens que impõe a ecologia da ação: não basta querer agir bem para agir bem. Isto significa que a ética não pode superar a complexidade: só pode trabalhar com a complexidade, ou seja, a pluralidade, a contradição, a incerteza (Morin, 1992, p. 215)

Entendemos, pois, neste sentido, uma ética situada, que aceita a singularidade e que aborda as tensões reflexivamente caso a caso. Tensões e dilemas entre: ocultação/desocultação de propósitos, identidades, dados, resultados; inclusão/exclusão de vozes; negociação; violação

de confiança, entre outros.

Trata-se, ainda, de uma ética comprometida com princípios que obedecem a critério de universabilidade, de uma ÉTICA DO CUIDADO, RELIGAÇÃO E RESPONSABILIDADE, assente em princípios como o respeito individual e a autenticidade, de uma ÉTICA PARTICIPATIVA, DEMOCRÁTICA, DIALÓGICA, que implica o diálogo entre diferentes interesses e perspetivas.

Trata-se de uma reflexão ética que apela a múltiplos referenciais, na e sobre a ação, da qual emerge uma consciência individual e coletiva, a partir do mergulho na experiência e no diálogo que fazemos com todos aqueles que conosco se cruzam, nos contextos teóricos e empíricos que habitamos/nos habitam. Entende-se, pois, a reflexão ética como recuo e distanciamento sobre nós próprios, como motor de responsabilidade pelo que fazemos e suas consequências, como incentivo à resistência, como consciência da importância de reconhecermos o outro e de nos religarmos, sentindo-nos fazer parte.

Pensar desta forma implica responsabilizar fortemente o investigador, o que passa por um conjunto de deveres, mas também de direitos e de virtudes éticas, tais como a confiabilidade, honestidade, empatia, flexibilidade, reflexividade ética. Várias recomendações internacionais apontam para um conjunto de deveres e direitos dos investigadores, entre as quais enfatizo a liberdade intelectual, pela qual precisam proteger a sua independência e expressar-se abertamente, participando em programas e projetos de investigação que se comprometam com o desenvolvimento das sociedades actuais mas também das gerações futuras, gerindo os recursos de forma eficiente e sustentada, sendo também capazes de abandonar projetos e publicar preocupações quando estão em causa os direitos e a dignidade humana (UNESCO, 2017, 2018; Science Europe Social Sciences Committee, 2015).

Direitos e deveres considerados, mas não garantidos à priori, por documentos como as cartas e códigos de ética internacionais, como é o caso do European Code of Conduct for Research Integrity (ALLEA, 2017), das associações profissionais, como é o caso, na educação e em Portugal, da Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (2014), de cartas éticas e comissões de ética das universidades que conduzem investigações, como é o caso, no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa onde sou docente, da Carta Ética para a Investigação em Educação e Formação (2016). São orientações que pretendem sobretudo promover uma sensibilização e reflexão sobre as questões éticas, apresentando um conjunto de princípios e orientações amplos, no respeito pela pluralidade de abordagens de investigação.

Os códigos e comités de ética, bem como as redes de associações nacionais de comités de ética já existentes, como é o caso da European Network of Research Ethics Committees – EUREC (desde 2005), terão importância no sentido de promover o estabelecimento de uma comunidade de investigadores, tornando-os conscientes dos seus deveres, levando-os a considerar alternativas para a investigação e ajudando a desenvolver sensibilidade intuitiva e reflexividade ética (Cohen & Manion, 1994). Podem assim contribuir para a credibilidade e valorização pública da investigação. No entanto, não se poderão substituir ao trabalho de reflexão e decisão ética quotidiana do investigador, na preparação, desenvolvimento, avaliação e disseminação da sua investigação.

Especificidades éticas em função dos paradigmas, teorias e modalidades de investigação

Em distintos paradigmas, as questões éticas serão entendidas de diferentes modos. Por exemplo, no paradigma positivista defende-se um ideal de neutralidade e não relativismo, o controle técnico e a estruturação apriori, o que aponta para maior formalismo ético-deontológico. No paradigma interpretativo, dá-se muitas vezes importância à participação democrática, ao diálogo, a um processo negociado, à escuta das vozes em contexto, o que aponta para uma ética situada. No paradigma crítico, por sua vez, há um comprometimento político e moral da investigação, sendo frequente a participação e construção conjunta, o propósito de empoderamento dos participantes, a assunção de perspetivas teóricas não neutras do ponto de vista ético.

Algumas teorias contemporâneas, associadas aos paradigmas interpretativo e crítico em que a investigação-ação se inscreve, enfatizam diferentes dimensões éticas e são sensíveis a distintas questões éticas. Howe & Moses (1999), a este propósito e em relação à teoria designada de comunitarismo, onde sobressai a importância da cultura na definição de boas práticas, referem questões associadas a conflitos entre culturas, como por exemplo, quando o coletivo não quer investigação e os indivíduos a aceitam, estando em conflito a liberdade individual VS a autoridade coletiva. Por seu lado, a teoria do care/cuidado dá relevo à importância das circunstâncias concretas e demandas específicas dos indivíduos, valorizando relações de confiança e respeito mútuo e propósitos de investigação que apontem no sentido desta contribuir para comunidades de care. Por seu lado, teorias associadas ao pós-modernismo realçam as relações entre poder e conhecimento, o desafio da participação ativa e chamam a

atenção para o risco dos investigadores poderem ser cúmplices de dominação social, o que lhes exige uma permanente reflexividade. Tal é o caso da investigação-ação quando entendida no quadro de uma perspetiva crítica (Carr & Kemmis, 1986).

Uma investigação-ação crítica orienta-se por um interesse emancipatório e a sua prática é uma praxis informada e comprometida eticamente, assente numa sabedoria prática e prudencial. Os valores dos investigadores estão presentes no diagnóstico de problemas e na orientação da ação, dando-se particular relevo à reflexão sobre questões de poder, e a processos de negociação, com transparência. Acentua-se uma perspetiva democrática, dominada por princípios de autodeterminação, liberdade dos participantes, justiça social, participação, colaboração.

Herr e Anderson (2005, 2009) falam-nos, a este propósito, de validade dialógica e democrática. A validade dialógica reflete-se no debate constante e na relação estabelecida entre os participantes. A validade democrática implica a colaboração entre todas as partes do processo de investigação-ação e o desenvolvimento de uma comunidade de aprendizagem que permita dar apoio e questionar as situações, numa relação de confiança, de empatia e flexibilidade sustentada por uma intenção transformativa (Feio, 2015; Groundwater-Smith et al., 2013).

Especificidades da investigação-ação participativa e colaborativa

Associada ao tipo de investigação-ação crítica vários autores têm vindo a valorizar aquilo que designam de investigação-ação participativa ou colaborativa (com nuances distintas que nem todos fazem). Entre estes, destacamos Kemmis e McTaggart (2005), que propõem a seguinte definição: “Participatory action research aims to create circumstances in which people can search together collaboratively for more comprehensible, true, authentic, and morally, right and appropriate ways of understanding and acting in the world” (p.578)

Também Locke, Alcorn e O’Neill (2013), baseando-se no conceito e princípios propostos por Kemmis e McTaggart (2005), sintetizam as suas características em torno de sete traços, entre os quais o de se tratar de um processo social, em que os participantes, em grupo, trabalham sobre si próprios e suas práticas investigativas, visando a transformação da teoria e da prática pela reflexão. Propõe, a partir daqui uma caracterização da investigação-ação colaborativa em cinco processos centrais, a saber: foco prático, processo recursivo, relações não hierárquicas, autoreflexividade crítica e disseminação em rede. De seguida, apresentam um

conjunto de oito princípios éticos na investigação-ação, que intitulam por: princípios afetivo, de inclusividade, de máximo reconhecimento da participação, de negociação e consenso, de liberdade de comunicação, de plena fala, de ação correta, de autoreflexividade crítica, que irei considerar no próximo ponto, de modo próprio, num quadro integrador que extravasa estas modalidades de investigação-ação.

Crítérios de credibilidade pragmática e ética na investigação-ação

Embora possa haver e haja especificidades que distinguem as diversas modalidades de investigação, haverá também aspetos que lhes são comuns, nomeadamente entre o tipo de investigação-ação prática e crítica, conduzida de forma colaborativa e participada. Numa tentativa de sistematizar alguns desses aspetos apresento, de seguida, dois quadros organizados em torno de dois eixos que me parecem particularmente relevantes para pensar a credibilidade da investigação-ação.

Em primeiro lugar, a credibilidade pragmática, na medida em que toda a investigação-ação tem uma relevância prática, visa a mudança, implica uma imersão no campo e uma implicação do investigador nos contextos e com aqueles com quem interage no terreno.

Crítérios de credibilidade pragmática/relevância prática	Alguns cuidados para garantir a credibilidade pragmática
Adaptabilidade/ Contextualização/ Flexibilidade	Design emergente Adequação dos fins aos projetos dos intervenientes Adequação dos processos metodológicos aos contextos Inovação justificada por fatores sociais
Autoreflexividade	Atenção permanente Elaboração de diários de investigação Balanços e regulações ao longo do processo investigativo Ponderação de responsabilidades e consequências
Mudança: conscientização, mudança de práticas, reconhecimento	Reinvestimento das reflexões e análises na ação Diálogo permanente Alargamento adaptado a diferentes contextos

Quadro 1 – Crítérios de credibilidade pragmática da investigação-ação

Toda a investigação-ação deverá implicar uma adaptação às situações, isto é, contextualização e flexibilidade, pelo que mesmo em modalidades mais técnicas, passará por algum grau de adequação dos fins aos projetos dos intervenientes, dos processos metodológicos

aos contextos. Para isso, os investigadores desenvolverão processos de autoreflexividade, de atenção permanente, de ponderação de responsabilidades e consequências, com balanços e regulações ao longo do processo investigativo. A mudança alcançada, de conhecimento e de práticas, de relações e/ou de estruturas constitui outro critério importante, a ser avaliado coletivamente e não apenas por referência a objetivos prévios, mas também por atenção ao que acontece, ao imprevisto, às dinâmicas emergentes durante e após a finalização dos projetos.

Estes critérios de credibilidade pragmática estão intimamente relacionados com critérios éticos, dos quais sobressaem em toda a investigação-ação, a nosso ver, princípios e valores de liberdade, responsabilidade, autenticidade, participação e respeito.

Critérios de credibilidade ética	Alguns cuidados para garantir credibilidade ética
Liberdade	Exercício de liberdade em condições de pluralidade Desconstruir regimes de verdade Assumir imprevisibilidade Autonomia negociada com os estudantes
Responsabilidade relacional	Assunção de responsabilidades por todos os participantes Sensibilidade ética – atenção cognitiva, afetiva, intuitiva Assumir desafio, fricção, contradição, confronto de posições, ao mesmo tempo que comprometimento com o cuidar Reflexão ética ao longo do percurso e monitorização de abusos Promover a sustentabilidade durante e após a finalização do projeto
Autenticidade	Explicitação de motivações de partida de todos Desocultação e discussão ética de princípios e intenções relativas às propostas específicas Criação de uma relação de confiança e comunicação aberta Dar conta do progresso e de resultados – partilha do conhecimento
Participatividade dialógica	Assunção do processo de mudança por todos os participantes Negociação ao longo do tempo de um contrato aberto de investigação Compromisso/engajamento mútuo Liderança não autocrática, distribuída Equidade e atenção a questões de desigualdade de poder Colaboração em todo o processo/comunidade de prática Coautoria desde a definição do projeto à divulgação de resultados
Respeito individual	Respeito pelos interesses e conhecimentos dos próprios Respeito pela privacidade quando solicitada/reclamada Respeito pelos ritmos pessoais

Quadro 2 – Critérios de credibilidade ética da investigação-ação

Entendo por liberdade, na investigação-ação, um exercício de autonomia coletiva que se articula com a responsabilidade relacional e com o respeito pelo outro e por si próprio, em condições de pluralidade (Coulter, 2002), onde todos os participantes são chamados a assumir a responsabilidade pelas decisões e atos realizados em prol da comunidade, na construção de um horizonte partilhado (Taylor, 2009). Tal implica uma sensibilidade ética ao outro, uma atenção cognitiva, afetiva e intuitiva, o comprometimento com o cuidar daqueles que são afetados pelos processos (Mockler, 2014). Tal implica, também, um assumir o desafio, a fricção, a contradição, o confronto de posições (Somekh, 2006), que decorrem do desconstruir regimes de verdade, da vigilância em relação a abusos de poder, da transformação mais ou menos alargada e profunda que se vai produzindo.

Como forma de superar tensões, será relevante o desenvolvimento de relações pautadas pela autenticidade, entendida esta como uma construção dialógica assente em valores de equidade e dignidade (Taylor, 2009), no desenvolvimento de uma relação de confiança (Collins, 2004; Groundwater-Smith et al., 2013) e comunicação aberta (Zeni, 1998), o que poderá passar pela explicitação de motivações de partida de todos, pela desocultação e discussão ética de princípios e intenções relativas às propostas específicas, por dar conta do progresso do conhecimento em diversas fases do processo. Esta autenticidade está intrinsecamente associada à liberdade e à participatividade e a cuidados a manter ao longo do tempo, tais como a negociação de um contrato aberto de investigação, o engajamento mútuo, uma liderança não autocrática e distribuída, a colaboração, o respeito pelos interesses e conhecimentos dos próprios, pelos ritmos pessoais, pela privacidade quando solicitada/reclamada (Barregas & Villacañas de Castro, 2015; Collins, 2004; Locke, Alcorn & O'Neill, 2013).

Tensões e dilemas com uma dimensão ética – alguns exemplos

Os princípios e critérios éticos não são, por si, garante de decisões eticamente corretas nem de experiências de tensão e conflito ético. Os conflitos e dilemas éticos decorrem em situações concretas, nas quais é preciso tomar decisões que não se resolvem pelo simples apelo e aplicação desses princípios e critérios, o que torna imperativa uma reflexão e discussão em torno das questões éticas. São conflitos entre princípios, entre várias interpretações dos princípios, entre múltiplos interesses e pessoas envolvidas (o próprio, os participantes, os contextos onde se faz investigação, os patrocinadores, os colegas, as universidades, as redes de

investigação). A implicação dos investigadores pode gerar enviesamentos, distorções, manipulação de dados, encapotamento de situações, a que é preciso estar atento.

De seguida irei apresentar sucintamente casos de projetos de investigação-ação realizados em contextos educativos e algumas tensões éticas aí experienciadas, organizando-as em torno de três tipos de questões interconectadas: 1) relacionadas com o benefício dos participantes; 2) relacionadas com a colaboração entre professores; 3) relacionadas com o poder e participação dos estudantes.

- Tensões relacionadas com o benefício/não prejuízo dos participantes

É complexo pensar de forma sistémica no conjunto de implicações de uma investigação comprometida com a mudança da ação, no sentido de maximizar os benefícios e minimizar os prejuízos para todos os participantes. Sucintamente apresento, de seguida, alguns casos e reflexões em torno deste eixo.

Caso 1

Exemplo disso é o de um projeto de investigação designado de “As vozes das crianças e dos jovens no desenvolvimento da educação intercultural” e no qual se pretendia precisamente desenvolver e investigar processos educativos de participação dos alunos, em projetos de investigação-ação conduzidos pelos seus professores. Vários estudos de caso foram realizados no âmbito deste projeto, entre os quais uma investigação realizada com alunos de 1º ciclo, 4º ano de escolaridade, participam não apenas como informantes-chave acerca de problemas e propostas para a sua resolução, mas também como protagonistas de processos educativos junto dos seus colegas, organizando com a sua professora um gabinete de acolhimento e integrando novos alunos que acabam de chegar imigrados de outros países. No decorrer desse processo decidiram afrontar o poder da direção da escola, avançando com propostas que punham em causa as orientações desta, no sentido de criarem uma rede de convívio no *facebook*.

Apercebendo-se de possíveis consequências negativas para os próprios alunos, o que deverá o investigador-professor que os acompanha fazer? Como proteger os alunos dessas consequências? Como manter os princípios de participação, empoderamento da própria investigação e cujas concretizações são objeto de pesquisa? Estas e muitas outras questões se foram colocando, e tiveram de ser tratadas de forma muito cautelosa para não prejudicar alunos e professora, passando por muito diálogo de bastidores, com a equipe de investigação mais

alargada e com os próprios alunos e pela negociação com a direção da escola. Sem abdicar dos propósitos foi necessário encontrar respostas e aceitar compromissos, onde os alunos sentissem que preservavam a justiça das suas ações, o sentido de solidariedade e de cuidado para com os seus colegas.

Caso 2

Numa outra investigação sobre participação das crianças e jovens em contextos de desenvolvimento local, ainda em curso – projeto CONVERCIDADE - definiram-se alguns cuidados a ter no desenvolvimento de investigação, entre os quais o respeito e proteção dos participantes. Porque o projeto implica a participação das crianças e jovens de diversas formas, pretendendo no futuro avançar para a organização de uma plataforma online, considera-se que os dados por eles publicados terão de ser objeto de análise e de reflexão ética. Por isso, terão de ser devidamente informados e acautelados dessa situação, bem como acompanhados pelos investigadores, a fim de assegurar que os seus registos respeitem também os seus direitos e daqueles com quem eles interagem. Problemas éticos poderão surgir, decorrentes de abusos de utilização de dados por parte daqueles que têm acesso às plataformas online, pelo que estas deverão ter acesso restrito aos participantes do projeto e haverá o cuidado de monitorizar problemas de abusos que possam surgir.

Uma outra questão ética está associada à sustentabilidade dos processos participativos em curso, colocando-se o problema de não abandonar as crianças e jovens a meio de um processo. A manutenção dos processos de networking, presenciais e online, para além do tempo de finalização dos projetos de investigação-ação, a liderança partilhada que se autonomiza dos projetos, onde os investigadores no terreno mantêm algum contato com os mais jovens e onde estes se fortalecem nas redes de participação entretanto criadas, numa colaboração que se sustenta pela conscientização política e social da participação como um direito e dever que lhes assiste, são outras medidas relevantes. Num outro sentido, assumimos que os dados inscritos nas plataformas serão mantidos apenas durante algum tempo após a finalização do projeto, para possíveis análises pelos investigadores.

Na mesma investigação debruçámo-nos sobre o tema do consentimento informado e privacidade, respeitando princípios éticos da investigação, como o direito dos participantes definirem o tipo/grau de envolvimento na investigação em qualquer momento da mesma (Locke, Alcorn & O'Neill, 2013). Mais importante que o consentimento informado, estamos de acordo com autores que falam em comunicação responsável, participação autêntica, contínua

negociação, que pressupõe um igual estatuto no desenhar, conduzir, analisar e reportar a investigação, como formas de procurar garantir o maior benefício e o menor prejuízo de todos os envolvidos e dos sistemas de que fazem parte, numa abordagem de ética ecológica (Collins, 2004).

- Tensões relacionadas com a colaboração entre professores e entre estes e a universidade

A maioria dos projetos de investigação-ação em que tenho estado envolvida implicam um processo colaborativo entre professores. Referirei, a título de exemplo, dois casos e algumas das tensões a eles associadas.

Caso 3

O projeto “Pensamento e formação ético-deontológica dos professores” teve uma fase de desenvolvimento de casos de formação pela investigação-ação e neste se inscreveu, parcialmente e sobretudo num primeiro ciclo de investigação-ação, o doutoramento de Mariana Feio (2015), que orientei, sobre formação ética de professores e alunos. Foram múltiplas as questões colocadas relativas à colaboração e participação dos professores, entre as quais a deserção quase completa dos professores de um primeiro ciclo de investigação-ação para um segundo ciclo e, neste último, entre por um lado a organização de um projeto conjunto entre todos os professores do projeto, um dos quais membro da direção da escola onde a maioria lecionava, com vista a mudanças ecológicas mais amplas da escola e, por outro lado, a organização de projetos de autoria individualizada, o que acabou por ser resolvido com a conciliação de dois subprojectos, um envolvendo a maioria do grupo de professores da mesma escola e outro apenas um professor e seus alunos, numa outra escola do mesmo agrupamento, havendo no entanto um trabalho coletivo de partilha e reflexão, o que poderá ser designado, segundo Zeni (1998), por participação mas não colaboração, por não ser plena no planeamento e interpretação entre todos, não havendo interdependência ecológica entre os dois subprojectos, embora se possa falar no subprojecto coletivo em colaboração verdadeira, de acordo com Whitford (citada por Collins, 2004), ou de um nível participação mais ampla, de cogestão centrada em mudanças sistémicas da escola. Este é um bom exemplo de como diferentes níveis de colaboração/participação coexistem num mesmo projeto e constituem uma resposta contextualizada a interesses próprios e diferenciados que emergem simultaneamente.

Caso 4

Num outro projeto de investigação intitulado “Formação de professores em contextos

colaborativos”, onde também se conduziram diversos casos de investigação-ação, relembro o projeto de doutoramento de Catarina Sobral (Sobral, 2014), que orientei, e onde, mais uma vez, se colocaram diversas questões relativas à colaboração entre os professores. Tratou-se de uma investigação sobre mediação de conflitos no jardim de infância e envolveu todas as educadoras da mesma instituição. A uma certa altura, num 2º ciclo de investigação-ação, colocou-se a questão da diferenciação dos grupos de educadoras da creche em relação às do pré-escolar, pois muitos dos interesses e problemas eram distintos. Decidiu-se por uma alternância entre sessões conjuntas, com todos, e sessões por grupos/valências. Este é um outro exemplo de como se procurou, através de processos de negociação, encontrar respostas que respeitassem a diversidade de interesses, ao mesmo tempo que se procurou não perder a riqueza de uma comunidade de prática mais alargada, envolvendo todos os educadores da escola num trabalho coletivo de responsabilidade partilhada.

Muitos outros casos, tensões e dilemas éticos se poderiam enunciar a propósito da colaboração entre professores e destes com investigadores da universidade, sendo muitos dos projetos referidos conduzidos no terreno por professores a desenvolver dissertações de mestrado e teses de doutoramento, usando a investigação-ação. Questões sobre a relação entre equipas de investigadores na retaguarda e os investigadores atuantes nas escolas têm sido objeto de longa reflexão e têm levado pontualmente a uma presença conjunta de todos ou a colaboração pontual de alguns, em momentos chave. Outra questão relaciona-se com a proposição de processos investigativos que simultaneamente sejam do interesse das equipas de académicos e de professores, suficientemente abertas para contemplar os temas, as questões, os processos investigativos que vão sendo identificados e vão emergindo das dinâmicas relacionais ao longo do trabalho.

Estes são, mais uma vez, desafios e formas de lidar que não respondem de forma definitiva aos problemas éticos, sendo necessário manter a flexibilidade e criatividade para superar as dificuldades que se vão encontrando.

- Tensões relacionadas com poder e participação dos estudantes

O envolvimento dos alunos como participantes ativos na definição de projetos, no desenvolvimento de propostas e dinamização de atividades individuais e coletivas, na organização de dados e avaliação de resultados é um dos eixos de reflexão com implicações éticas que tem merecido a nossa atenção.

Caso 5

No projeto de investigação atrás referido, sobre “Vozes de crianças e jovens no desenvolvimento da educação intercultural”, e num outro caso desse projeto, no âmbito de atividades de enriquecimento curricular (Projeto Multicultural) com alunos do 3º ciclo do ensino básico de uma escola de crescente diversidade cultural, da região de Lisboa (Bicho, Caetano, Freire, Machado & Vassalo, 2015), os alunos conceberam e dinamizaram atividades para e com os seus colegas e professores, entre as quais a realização de workshops e debates na escola sobre interculturalidade e a utilização das artes e das novas tecnologias. Estas atividades constituíram um caminho de diálogo intercultural e possibilitaram uma mudança nas formas de participação dos jovens, uma melhoria da sua autoimagem, o desenvolvimento das suas relações afetivas e coesão social, de que são exemplos os seguintes depoimentos de alunos feitos em contexto de *focus group*:

“Preparar as atividades para os miúdos do 1º ciclo também foi importante! As pessoas viram que somos capazes!” (J.P.);
“estivemos mais envolvidos, fomos nós os responsáveis pelas atividades” (A.P.);
“Acho que a organização das atividades contribuiu para a mudança da nossa imagem” (A.P.)
“Os alunos convidados manifestaram vontade em terem mais momentos como aquele para que pudessem expor as suas ideias e dar sugestões.” (Bicho, 2012, p. 95).

Aqui, um dos dilemas foi o de conciliar a perspetiva intercultural do projeto e da investigadora-professora, com as perspetivas de alunos e direção da escola, que se alinhavam mais com a multiculturalidade, enquanto constatação e expressão da coexistência de diferentes grupos culturais. Optou-se pelo duplo movimento de desenvolver um projeto que fosse emergente e assumido pelos alunos e direção da escola, encontrando-se soluções várias que passaram pela designação de “multicultural”, quer para o projeto global, quer para uma das atividades artísticas desenvolvida com toda a escola e promovida pelo grupo de alunos (“o mural multicultural”), embora na prática aquilo que efetivamente aconteceu foi um processo de educação intercultural, onde dominou o diálogo e o debate sobre problemáticas relativas à diversidade cultural, com vista à compreensão mútua e à construção do comum, numa comunidade mais solidária e justa.

Caso 6

Um outro exemplo, onde as questões da participação são equacionadas de modo bem distinto, mais centrado na definição de projetos dentro da turma do que para o exterior, é o de uma investigação desenvolvida com alunos do ensino superior no contexto de um laboratório

de competências emocionais numa licenciatura em educação e formação. Neste projeto, designado de “Formação emocional e ética no ensino superior”, propomos um programa aberto que se operacionaliza de formas distintas em distintas turmas, partindo dos projetos individuais de mudança para definir um projeto coletivo que integre as suas necessidades e interesses, numa conceção crítica de formação onde o trabalho em sala de aula se articule com projetos institucionais e onde os alunos sejam autores de processos indagativos e experienciais por eles definidos e conduzidos. Diversas questões, tensões e dilemas, enunciados anteriormente (Caetano & Sobral, 2016) têm vindo a ser equacionados, alguns dos quais têm raízes em questões de poder e participação dos alunos na definição, desenvolvimento e avaliação de projetos individuais e coletivos:

- Como estimular o comprometimento com um projeto de desenvolvimento individual com implicações na vida quotidiana e onde os alunos desenvolvem pesquisa nos seus contextos pessoais?
- Como articular os projetos individuais com os projetos institucionais, para que sejam verdadeiramente assumidos como projetos próprios?

O trabalho realizado ao longo de três anos consecutivos tem sido interessante, constituindo um desafio considerado inovador pelos estudantes, como é comprovado pelas seguintes reflexões de alunos, redigidas nos seus portefólios individuais, onde acentuam a dimensão participativa na construção do projeto, no seu desenvolvimento e avaliação:

Em conclusão acho que comecei um caminho novo para os objetivos que queria cumprir há muito tempo e não sabia como e todas estas atividades e reflexões ajudaram-me a descobrir mais sobre os meus sentimentos e emoções em determinado momento, mas também a conseguir avaliar esse momento, a pensar mais sobre as coisas, o que poderia fazer para sentir-me melhor comigo mesma. (CR, 2016)

Primeiramente, o Plano de Ação ajudou-me a perceber e a refletir sobre que competências eu queria mudar em mim e, qual a melhor forma de o fazer, ou seja, quais os exercícios e ações que queria realizar para conseguir melhorar essas mesmas atitudes e, por sua vez, compreender quais as pessoas a quem me podia “aliar” de forma a progredir no meu processo de aprendizagem. (Co, 2018)

Com as dinâmicas que se desenvolveram pretendia-se ainda promover o coletivo, intensificando interações não apenas em sala de aula, com um crescente número de propostas de atividades pelos alunos mas também fora desta. Neste sentido surgiram também diversas propostas pelas professoras, entre as quais temos o exemplo de uma atividade designada de “Cuidar de...” que tem variado os seus contornos de grupo para grupo e que em 2018 teve

particular desenvolvimento e sucesso:

Outra iniciativa que não vemos todos os dias nas salas de aulas é a proposta do “cuidar de...”, pois de semana a semana tínhamos de falar e de nos preocupar com um colega que conhecíamos bem e por vezes com colegas que não conhecíamos assim tão bem, o que foi uma oportunidade para nos conhecermos todos melhor e dar atenção a pormenores que no dia-a-dia não conseguíamos notar e que nos fazem mudar as opiniões que temos das pessoas. (CF, 2018)

Este é exemplo de uma atividade que implicava abertura para diversos tipos de iniciativas a desenvolver de semana para semana pelos pares que iam rotativamente ficando de cuidar do outro. Estas iniciativas eram por vezes autonomamente definidas pelos estudantes, por vezes definidas no coletivo da turma, após avaliação conjunta semanal. Este é um exemplo de como, no contexto de uma proposta das docentes, é possível grande diversidade de níveis de participação, ao longo do processo.

No conjunto, talvez o menos conseguido tenha sido a implicação dos estudantes como coautores da nossa investigação. Desde o início informados sobre a investigação, assegurado o consentimento voluntário, e definido que os materiais por eles produzidos, nomeadamente nos portefólios, seriam objeto de análise apenas no caso de o autorizarem, terá falhado até agora a sua participação na análise e disseminação de resultados pós elaboração dos portefólios, mesmo que consideremos que estes já constituam formas de análise, avaliação e disseminação, como autores como Collins (2004), sugerem e o seguinte depoimento de um aluno o corrobore:

Portefólio será útil futuramente, na medida em que a leitura, os textos, as reflexões, fotos, etc, ou seja, a construção do documento em si, irá para além da unidade curricular, é uma construção e apoio no nosso futuro profissional. (C, 2018)

Reflexão final

Retomam-se agora algumas ideias que me parecem relevantes e que foram referidas no presente artigo. Em primeiro lugar a importância de considerar as questões éticas na investigação-ação simultaneamente do ponto de vista mais amplo e comum a qualquer ação de investigação. Em segundo lugar, a relevância de não nos circunscrevermos apenas a princípios gerais consensualizados, nomeadamente em códigos de ética, mas de analisar e refletir também

sobre os projetos concretos, as situações concretas, os participantes concretos, numa perspetiva de vigilância continuada ao longo de todo o trabalho. Em terceiro lugar, a pertinência de considerar a especificidade, nomeadamente na investigação-ação, dos referenciais teóricos e modelos que se escolhem, pois, muitos problemas que aí emergem são próprios deste tipo de investigação e a comunidade de investigadores que aí se inscreve já tem uma vasta experiência e reflexão neste campo. Em quarto lugar, é preciso perceber que muitas das vezes a investigação-ação é conduzida pelos próprios práticos e que as questões da ética do quotidiano e da ética da investigação se mesclam, sendo importante ter uma abordagem ampla que vise a coerência de uma ética integrada. Por fim, a ideia de que as questões éticas se analisam e muitas vezes se resolvem na participação, no diálogo e negociação entre os intervenientes, numa abordagem ecológica e complexa que considera as implicações éticas das decisões e ações, tendo em conta e envolvendo as instituições e os diversos parceiros dentro e fora dos sistemas onde se atua, dando protagonismo aos mais diretamente interessados, sem esquecer os que aí detêm normalmente menos poder de decisão, como é o caso dos estudantes nas escolas. Apontamos, como direção, o sentido de uma investigação-ação participada e colaborativa, que envolva também os estudantes nas diversas fases do processo e onde estes se possam apropriar como coautores não só do processo educativo, mas também das componentes investigativas que o acompanham e avaliam e do conhecimento que com ele se vai construindo.

Neste artigo, para além de uma breve revisão de literatura sobre este tema e da reflexão gerada em torno desta, pretendi dar alguns exemplos de investigações em cujas equipas tenho estado envolvida, por forma a dar um contributo mais particular, assente em casos, tensões, dilemas que poderão suscitar o aprofundamento de uma reflexão ética nos seus leitores. É importante estar atento a uma maior coerência, alinhamento e integração entre investigação e ação, o que implica, nos exemplos mais consistentes, que o processo participativo se estenda a todas as fases da investigação, o que coloca inúmeros desafios ao processo e uma vigilância ética redobrada daqueles que conduzem a investigação-ação. São desafios e não soluções, os que aqui consideramos, e as respostas encontradas em conjunto não são nem definitivas nem generalizáveis, nem tão pouco completamente satisfatórias, tendo por fundo, no entanto, algumas orientações éticas, entre as quais saliento, mais uma vez, as de uma ética do diálogo e da participação responsável, a promover cada vez mais profundamente.

Trata-se de entender a investigação-ação enquanto projeto ético e político de investigação e educação democrática e transformadora, que se traduz em muitas tensões

(Mockler, 2014). Ao visar a mudança através do conhecimento e da ação, e não a mera constatação ou celebração do que é, irão emergir diversas dificuldades, entre as quais a resistência a essa mudança e às imagens que a investigação constrói dos sistemas e das pessoas. A investigação-ação tem potencialidade para pôr a nú preconceitos, desnaturalizar aquilo que já deixou de se questionar, desafiar as lógicas dominantes da prática, propor a construção de abordagens mais justas e responsáveis. Manter a consciência da imprevisibilidade e dos riscos a enfrentar e a impossibilidade de respostas ótimas é uma atitude necessária para manter a resiliência e persistir num processo conjunto de compreensão, autorregulação e transformação.

Considerando a complexidade das questões que se colocam e a impossibilidade de as fechar e resolver dentro de códigos e cartas éticas preestabelecidos, embora não negando o seu potencial heurístico e orientador na construção de comunidades investigativas, considero que a realização de encontros entre investigadores, como aquele no qual este artigo tece a sua origem, a organização de simpósios específicos para debater as questões éticas na investigação-ação, como o realizado pela CARN (Collaborative Action Research Network) em Nova Zelândia em 2011, e a escrita de artigos, a publicar em revistas de referência, constituem importantes contributos para prosseguirmos coletivamente no sentido de uma crescente exigência na reflexão ética sobre os nossos trabalhos e no desenvolvimento de investigações socialmente mais responsáveis.

Referências

- ALLEA (2017). *The European code of conduct for research integrity*. Berlin: All European Academies. Acedido em: <http://www.bing.com/search?q=european+code+of+conduct+for+research+integrity&form=IE10TR&src=IE10TR&pc=ARMBJS>
- Banegas, D.L. & Castro, L.S. V. (2015). A look at ethical issues in action research in education. *Argentinian Journal of Applied Linguistics*. 3 (1), 58-67. ISSN 2314-3576
- Bicho, L. (2012). *As Vozes dos Alunos Promotoras da Educação Intercultural: O Caso De um projeto de Enriquecimento Curricular*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Lisboa: Instituto de Educação. Universidade de Lisboa.
- Bicho, L.; Caetano, A.P.; Freire, I.; Machado, E. & Vassalo S. (2015). A voz dos alunos na inovação educativa: empoderamento e diálogo intercultural. In N.Fialho Hage, B. Leite Ramalho, *Formação de professores, gestão einovação pedagógica: desafios e experiências no Brasil e em Portugal* (pp. 139-158). Bahia: Ed.Salvador/Ba: Editora da Universidade do Estado da Bahia (Eduneb), ISBN 978-85-85813-08-6.

- Caetano, A.P. & Sobral, A.P. (2016). Laboratório de competências emocionais – unidade curricular em estreia no Instituto de Educação. In C.A. Gomes; M. Figueiredo; H. Ramalho & Rocha, J. (Coords.). *XIII SPCE: fronteiras, diálogos e transições na educação*. Viseu: Instituto Politécnico de Viseu. Escola Superior de Educação. ISBN: 978-989-96261-6-4 Outubro 2016, <http://www.esev.ipv.pt/spce16/>
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: education, knowledge and action research*. London: Falmer Press.
- Cohen, L. & Manion, L. (1998). *Research methods in education*. London: Routledge
- Collins, S. (2004). Ecology and ethics in participatory collaborative action research: an argument for the authentic participation of students in educational research. *Educational Action Research*, 12 (3), 347- 362.
- Coulter, D. (2002). What Counts as Action in Action Research? *Educational Action Research*, 10 (2), 189-206.
- Feio, M. (2015). *A Formação Ética de Professores no Cruzamento com a Formação Ético-Moral de Alunos. O papel da Investigação-Ação*. (Tese de doutoramento não publicada). Lisboa: Universidade de Lisboa, Instituto da Educação.
- Groundwater-Smith, S., Mitchell, J., Mockler, N., Ponte, P. & Ronnerman, K. (2013). *Facilitating Practitioner Research. Developing transformational partnerships*. Oxford: Routledge.
- Herr, K. & Anderson, G. (2005). *The Action Research Dissertation. A guide for students and faculty*. California: SAGE Publications.
- Herr, K. & Anderson, G. (2009). Practitioner Action Research and Educational Leadership. In S. Noffke & B. Somekh (eds). *The Sage handbook of educational action research* (pp. 155-165). London: Sage Publications.
- Howe, K. & Moses, M. (1999). Ethics in educational research. *Review of research in education*, 24, 21-60.
- IE ULISBOA (2016). *Carta Ética para a Investigação em Educação e Formação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa*. Acedido em: <http://www.ie.ulisboa.pt/investigacao/comissao-de-etica>
- Locke, T., Alcorn, N. & O'Neill, J. (2013). Ethical issues in collaborative action research. *Educational Action Research*, 21 (1), 107-123, DOI: 10.1080/09650792.2013.363448. Acedido em: <https://doi.org/10.1080/09650792.2013.763448>
- Mockler, N. (2014). When 'research ethics' become 'everyday ethics': the intersection of inquiry and practice in practitioner research. *Educational Action Research*, 22 (2), 146-158, DOI: 10.1080/09650792.2013.856771. Acedido em: <https://doi.org/10.1080/09650792.2013.856771>
- Morin, E. (1992). *As grandes questões do nosso tempo*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (2005). Participatory action research: communicative action and the public sphere. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.). *The Sage handbook of qualitative research* (pp.559-604). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Science Europe Social Sciences Committee (2015). Workshop report. Ethical protocols and standards for research in social sciences today, D'2015|13.324|7. Brussels, June.

- Smith, L. (1990). Ethics, field studies and the paradigm crisis. In E. Guba (Ed.). *The paradigm dialog*. Newbury Park: Sage.
- Sobral, C. M. (2014). *A investigação-ação colaborativa como estratégia de formação para a mediação de conflitos em contexto de educação de infância*. (Tese de doutoramento não publicada). Lisboa: Universidade de Lisboa, Instituto da Educação.
- Somekh, B. (2006). *Action Research: A Methodology for Change and Development*. N.Y.: Open University Press.
- SPCE (2014). *Carta ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Acedido em: <http://www.spce.org.pt/regulacaoeticodeontologia.html>
- Taylor, C. (2009). *A ética da autenticidade*. Lisboa: Edições 70.
- UNESCO (2017). Report of the social and human sciences commission (SHS). General Conference, 39th session, Paris, 2017.
- UNESCO (2018). Records of the General Conference, Resolutions, 39th Session, Vol. I, Paris, 30 October–14 November 2017.
- Zeni, J. (1988). A guide to ethical issues and action research, *Educational Action Research*, 6 (1), 9-19, DOI: 10.1080/09650799800200053. Acedido em: <https://doi.org/10.1080/09650799800200053>

www.estreialogos.com



© Todos os direitos reservados
ESTREIADIÁLOGOS 2019

ISSN 2183-8402