

## FORMAR PARA A INVESTIGAÇÃO PRAXEOLÓGICA: UM ESTUDO DE CASO NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES E PROFESSORES

Deolinda Ribeiro

Instituto Politécnico do Porto

ribeirodeo@ese.ipp.pt

**Resumo:** O conteúdo do texto que aqui se apresenta tem como enfoque a formação desenvolvida na Unidade Curricular (UC) - *Investigação em Educação*, em duas turmas de mestrado de qualificação profissional, Professores do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico e Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A UC teve como objetivo fulcral: construir competências para uma atitude profissional de pendor reflexivo e indagador, de investigação praxeológica, facilitadora da tomada de decisões adequadas, em contextos de incerteza e de complexidade da prática docente. A metodologia formativa desenvolvida foi de natureza interativa e reflexiva, assente na abordagem a quadros teóricos, de modo articulado com os saberes já construídos pelos formandos em experiências desenvolvidas em contextos de prática. Priviligiou-se a articulação entre teoria e prática, o clima de participação ativa dos formandos e o confronto de perspetivas, orientados para uma aprendizagem crítica. A reflexão colaborativa foi uma das estratégias mais presentes no processo, voltada para a coconstrução de conhecimento. Foi na análise dos Portfólios e no questionário de opinião dos formandos que se procuraram os resultados, que se pretendem apresentar nesta comunicação, e que emergem das perceções dos próprios formandos sobre o processo formativo na UC.

### Reconceitualização das práticas de formação de docentes

Situarmo-nos na perspetiva atual da formação de educadores e professores implica rever os quadros metodológicos, ou seja, o modo como se promove a construção do conhecimento útil ao desempenho da ação dos futuros docentes. Ora, a especialização de educadores e professores requer uma nova visão do papel do formador e do formando no contexto académico, a reconstrução das pedagogias, com vista a responder a requisitos de envolvimento dos futuros docentes nos conteúdos de aprendizagem, para a compreensão da função que os espera. Neste domínio, e no âmbito da formação especializada de professores, Formosinho (2009) faz referência a algumas características de discursos na educação, nomeadamente, *pedagógicos, morais e políticos* que requerem ao educador e professor refletir sobre a conceitualização da função docente na escola de hoje. Esta reflexão passa, necessariamente, por uma formação que acautele, nos seus propósitos e metodologias, o desenvolvimento de um conjunto de competências que integre a formulação relativa à natureza da função docente e à pessoa do professor. Neste sentido, o mesmo autor assinala *requisitos relativos à pessoa do professor*, na perspetiva de uma “pessoa psicologicamente madura e pedagogicamente

criticamente sobre as variáveis em presença nos contextos educativos, enquanto objeto de análise, potencia a progressiva *investigação praxeológica*, facilitadora da tomada de consciência sobre as situações educativas, e da tomada de decisões, encaminhando o educador e professor para o *desenvolvimento* de uma profissionalidade cada vez mais emancipada (Zeichner, 1993). Neste contexto, o conceito de *desenvolvimento* remete-nos para a compreensão de que a autonomia não é um conceito absoluto, mas que se conquista no *continuum*, em diferentes contextos de atuação e em diferentes momentos dos percursos formativos e profissionais. Decorrente dos pressupostos abordados, e para responder a esta “exigência” de investigação praxeológica na função docente, parece-nos ser uma condição fulcral que as estratégias formativas destes profissionais potenciem o início dessa construção autonomizante e emancipatória.

### **Pedagogia da experiência...que possibilidades?**

Dewey (1989), defendeu a necessidade de uma teorização das experiências formativas para a construção dos “conhecimentos teóricos” que, de acordo com Marcelo García (1991, p. 23) são a fonte de informação relevante para ser teorizada, uma vez que tudo depende da qualidade das experiências. É nesta perspetiva que o autor faz referência a dois aspetos fundamentais a ter em conta na formação de docentes: a) o quanto agradável ou desagradável a experiência pode ser para a pessoa que a viveu; b) o efeito que a experiência pode ter em acontecimentos futuros. Esta visão que é atribuída à experiência releva a compreensão de que qualquer situação formativa não se desenvolve no vazio, pelo contrário, adquire sentido pela relação que é estabelecida com as estruturas concetuais que o sujeito em formação já possui.

De acordo com Leitão e Alarcão (2006), o indivíduo adquire competências ao longo da vida, na interação social que estabelece em múltiplos contextos, sendo, como é óbvio, umas mais relevantes do que outras, sobretudo quando nos situamos na função social e ética da educação. Os autores fazem referência à concetualização desenvolvida no projeto DeSeCo (2002) citado por Leitão e Alarcão (2006, p. 58), onde explicam o conceito de competências-chave que, na visão construída no projeto, contribuem para o sucesso individual e coletivo dos sujeitos em formação, promovendo um pensamento cada vez mais complexo. Ao analisarem o projeto em DeSeCo (2002), os autores

(Vieira, 1998). A mesma autora, em 2009 aborda o conceito de “contracorrente”, referindo-se ao valor da indagação das práticas da pedagogia que se praticam no ensino superior que, como sabemos é o contexto específico de formação de educadores e professores. Vieira (2009, p. 109) avança com algumas questões de reflexão para se compreender a pedagogia no ensino superior como espaço de *construção de conhecimento*:

“Que conhecimento é construído?  
Quem o constrói e em que posição?  
Como é construído?  
Que interesses serve?  
Que valores e atitudes supõe a sua construção?  
Quem avalia e como?  
Quem o divulga e para quê?  
Que relação se estabelece entre pedagogia e investigação?” (op. cit., p. 109)

No mesmo texto, a autora apresenta um quadro de categorias dos saberes docentes com base nos pressupostos avançados por Cunha (2003). Transportamos para aqui, algumas dessas categorias associadas *...à pedagogia como espaço alargado e aberto de construção de conhecimento*, por terem sido os pressupostos que nortearam a pedagógica da experiência desenvolvida na UC, objeto de problematização neste texto:

- “o aluno consumidor crítico e produtor criativo, em *interacção com...*;
- o professor como experimentador reflexivo e facilitador de aprendizagens;
- criticidade, participação, diálogo, colaboração, negociação, responsabilidade, liberdade, criatividade, (inter)subjectividade, risco, (tolerância da incerteza) ...;
- professor e/ou alunos, através de...
- investigação do aluno como processo de indagação e construção de conhecimento”. (Vieira, 2009, p.110)

Estas categorias constituem a base fulcral para uma pedagogia que integra a investigação como estratégia formativa, a dialogicidade como mote de interação promotora da coconstrução do conhecimento. Nesta visão, e tal como refere Ambrósio (2004, p. 252) as “estratégias de formação centradas no sujeito, na sua experiência, nas suas capacidades de criação e gestão dos seus saberes (...)” favorecem as dinâmicas de mudança, não só ao nível das concepções do que é a educação, mas também do como

A UC teve o mesmo programa para as duas turmas, tendo sido lecionada respetivamente no 1.º e 2º semestres, conforme organização dos planos de estudo de cada curso. A *metodologia* de formação foi norteada pela intencionalidade de promover o desenvolvimento de ferramentas conceituais e metodológicas adequadas à indagação em contextos de educação e ensino, visando a sua transformação. Foi privilegiado o método de exposição dialogada, o trabalho colaborativo em grupos, procurando-se estimular o hábitos de pesquisa e de inovação, e sobretudo criar hábitos de confronto de perspetivas e de valorização das diferentes subjetividades.

Em todas as sessões, independentemente dos assuntos abordados, a articulação entre os quadros teóricos e os quadros das experiências dos formandos foi uma constante, num clima de participação ativa e de valorização dos saberes já construídos, respeitando os princípios da *sequencialidade, articulação e integração de conhecimentos*. A segunda parte de cada sessão era destinada ao trabalho colaborativo em grupo, ora para elaborarem uma narrativa sobre a aula, ora para construir instrumentos de recolha de informação, nomeadamente questionários e guiões de entrevista, como possibilidades de observação indireta a utilizar nos contextos da UC de *Prática Pedagógica Supervisionada*. Ou seja, privilegiou-se a articulação constante entre os objetivos de formação, orientados para a construção e desenvolvimento dos saberes de indagação necessários à função docente. A mesma preocupação foi tida em conta quanto à *avaliação* na UC, uma vez que foi uma dimensão sistematicamente articulada com as estratégias de formação, incidindo quer nas produções colaborativas e sua discussão em turma, quer na construção do *portfolio* de formação individual.

#### **Perceções de avaliação da UC: perspetiva dos formandos**

Tal como se referiu no resumo deste texto, as perceções dos formandos foram recolhidas através de um questionário simples, organizado com perguntas de resposta em escala, e uma possibilidade aberta para comentários. À organização deste questionário presidiu a intenção de procurar informação de natureza qualitativa, e oferecer aos respondentes possibilidades de resposta radicadas na sua capacidade de assumir posições num ou outro extremo da dimensão (Gómez, Flores & Jiménez, 1999). Como fonte secundária de informação foi a análise documental dos *portfolios* construídos pelos formandos, visando complementar os resultados, de forma a iluminar

### *Abordagem interativa e reflexiva dos conteúdos*

Para além das leituras que o quadro permite, e que aqui não vamos explorar de forma exaustiva, apresentam-se alguns excertos de texto dos formandos, recolhidos nos seus *portfolios* de formação, de modo a sustentar a interpretação em todas as dimensões.

*A articulação dos referentes teóricos com dados da experiência* foi uma realidade percebida pelos formandos, não só pelo envolvimento que lhes fomentou na aprendizagem, como na consciencialização de que práticas normativas são menos motivadoras à aprendizagem. Também a *explicitação e confronto com os quadros de referência e de análise* foi igualmente valorizada, pelo alargar de possibilidades de construção de outras visões. O mesmo se pode verificar no que diz respeito à *integração de saberes já construídos pelos formandos*. Ora, numa pedagogia que procura respeitar a *integração, sequencialidade e articulação* de saberes, esta estratégia teria necessariamente que ser uma realidade.

“é de destacar a simbiose entre a teoria e a prática, sendo possível construir um quadro concetual, que vai ao encontro da experiência individual e coletiva da turma”. (A. F., 2013)

“a docente articula referenciais teóricos com dados da experiência, permitindo assim a (re)conceitualização de quadros concetuais adequados com base na experiência”. (E. H., 2013)

“Esta UC foi uma mais-valia na medida em que permitiu consolidar conhecimentos já desenvolvidos ao longo da licenciatura [educação Básica], e ainda alargá-los a outras visões, fornecendo-me assim ferramentas para o trabalho que terei de construir no próximo ano”. (D. M., 2013)

Cruzando as informações obtidas nas fontes usadas (questionário e *portfolio*), podemos constatar que, nas perceções dos formandos a estratégia formativa foi de facto *interativa e reflexiva*, respondeu às expectativas que foram construindo, e sobretudo, criou predisposições para uma aprendizagem com sentido.

### *Aprendizagem crítica, participada e colaborativa entre pares*

Como se pode constatar no quadro de análise, as respostas obtidas relativamente às estratégias de *provocar confronto com as teorias que mobilizam e as práticas que descrevem; solicitar a compreensão que fazem acerca dos conteúdos; influenciar a partilha de opiniões e significados com os pares e conduzir à reestruturação das suas*

apresenta algum grau de diferenciação. Ao não encontrar argumentos nos textos de reflexão dos formandos que sustente esta tendência, posso interpretar que as emoções e sentimentos de alguns levaram a manifestarem-se com menor satisfação, certamente por não terem sido escutados e valorizados da mesma forma que outros. Embora se trate apenas de 2 respostas que assinalaram “às vezes”, são muito importantes para a docente refletir no sentido de regular a sua interação pedagógica, no respeito pelo princípio da equidade que tem sido orientador das suas práticas.

#### *Feedback formativo*

Nesta dimensão que integra *corrigir; elogiar; concordar e invalidar*, a diferenciação de resposta é mais observável. Talvez esta fosse a questão mais sensível para responder, na perspetiva dos formandos. A preocupação da docente está voltada para as 15 respostas assinaladas em “às vezes” no que se refere ao *invalidar*. Por outro lado, também é possível interpretar que este foi um espaço e oportunidade de libertar sentimentos que, de outro modo, não seriam capazes de o fazer. Este é mais um mote de reflexão sobre as práticas que a docente desenvolve, com vista à transformação de algumas formas de dar *feedback*.

Cruzando esta informação com a questão aberta, verifica-se alguma incoerência nas respostas dadas nesta dimensão. Para sustentar esta interpretação, apresentam-se alguns excertos de avaliação escrita pelos formandos, evidenciando os seguintes aspetos positivos:

“Ando nesta ESE há 4 anos e nunca vi as minhas colegas participarem tanto nas aulas. Eu, não falo por mim que sou “uma fala barato”, mas nem queria acreditar quando vi colegas que nuna abriram a boca, estarem a partilhar o que pensavam”. (S. B., 2013)

“As metodologias adotadas só por si foram uma grande aprendizagem” (R. Q., 2013)

“O *feedback* constante da docente em relação ao uso da linguagem pedagógica adequada que nos fez pensar no “jargão” já muito socializado em nós” (M. G., 2013)

#### **Considerações finais**

O propósito deste estudo sobre a UC de *Investigação em Educação* da responsabilidade e lecionada pela autora deste texto, foi mais uma vez escutar a voz dos formandos, valorizar as suas opiniões e tomá-las com objeto de novas reflexões. De