

A INVESTIGAÇÃO-AÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE SUPERVISÃO/FORMAÇÃO E INOVAÇÃO EDUCATIVA: UM ESTUDO DE META-ANÁLISE DE CONTEXTOS DE MUDANÇA E DE PRODUÇÃO DE SABERES¹

Patrícia Torres de Barros
Universidade do Minho/Bolseira da FAPEMA
patybrasil92@hotmail.com

Resumo

As circunstâncias sócio-históricas e culturais actuais exigem profissionais que desenvolvam uma postura interrogativa face à sua própria acção. A investigação-ação, concebida como uma estratégia de desenvolvimento profissional insere-se no cerne de processos de mudança, melhoria e inovação da realidade profissional e educacional.

O presente estudo, através da análise de dois projectos de inovação educacional com recurso à investigação-ação (Projecto Línguas e Educação: construir e partilhar a formação² e Percorso Curricular Alternativo³), pretende contribuir para a construção de conhecimento acerca de iniciativas que tenham como objectivo a valorização da reflexão sobre a prática dos profissionais e das suas experiências como eixo central da construção de conhecimento profissional. Neste contexto, torna-se necessário compreender a actuação do supervisor, enquanto agente promotor da mudança. Nesta intervenção, dada a fase ainda inicial da investigação, propomo-nos a analisar alguns aspectos que caracterizam os processos de formação/construção de conhecimento no âmbito destes projectos, juntamente com o papel do supervisor/formador enquanto facilitador (crítico) da aprendizagem dos professores.

INTRODUÇÃO

As exigências da sociedade que hoje se assume como uma sociedade do conhecimento e a heterogeneidade que caracteriza os contextos pedagógicos requerem respostas educativas cada vez mais diversificadas, gestão eficaz da sala de aula e estratégias de ensino-aprendizagem adequadas às necessidades educativas dos educandos. Neste sentido, o profissional de educação, precisa desenvolver uma prática pedagógica norteada pela criatividade e reflexividade, numa perspectiva de formação permanente e desenvolvimento profissional contínuo. A este respeito Eraut (2001, p. 9-10) ressalta que “a qualidade do ensino depende intrinsecamente da contínua aprendizagem dos professores, à medida que os contextos didácticos, o comportamento dos alunos e as expectativas dos docentes mudam”.

Segundo Day (2001, p.16) a própria natureza do ensino demanda que os professores se empenhem, ao longo de toda a sua carreira, num processo de desenvolvimento profissional contínuo que implica uma aprendizagem permanente e significativa. O desenvolvimento profissional, compreendido numa perspectiva alargada da aprendizagem profissional

¹ Texto inserido no projecto de investigação “Formação, Supervisão e Pedagogia: compreender e transformar contextos profissionais” financiado pelo CIED da Universidade do Minho.

² Projecto desenvolvido pelo Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro (Projecto PTDC/CED/68813/2006 – Fundação para a Ciência e Tecnologia – FCT).

³ Projecto desenvolvido em uma turma da EB2,3 “Dr. Francisco Sanches”, localizada no Distrito de Braga.

(Lieberman, 1996, citado por Day, 2001), abrange oportunidades de aprendizagem diversas, sejam elas naturais e evolutivas, esporádicas, ou resultado de um planeamento com objectivos claros em termos de metas a serem atingidas, podendo ocorrer através de instrução directa, aprendizagem na escola, fora da escola e na sala de aula. O estudo que aqui se apresenta situa-se em dois destes cenários nos quais a aprendizagem do profissional do ensino pode ocorrer, a saber, a **aprendizagem na escola** que pode envolver, de entre outras situações, processos de investigação-acção (IA), e a **aprendizagem fora da escola**, que pode ser dinamizada através “de redes de trabalho com o intuito de promover a mudança e de parcerias entre escola-universidade” (Lieberman, 1996, citado por Day, 2001, p. 18). Na realidade propriamente dita, estes cenários de aprendizagem profissional não são estanques e nem se excluem mutuamente, pelo contrário interpenetram-se, podendo privilegiar um espaço específico de aprendizagem ou a conjugação de várias perspectivas de acordo com os objectivos propostos. Ressaltamos que os cenários supracitados são importantes para caracterizar o *locus* de aprendizagem profissional inerente aos projectos “Percurso Curricular Alternativo” e “Línguas e Educação: construir e partilhar a formação”, objectos de análise desta investigação.

O projecto “Percurso Curricular Alternativo”(PCA) desenvolve-se **na escola**, mais especificamente numa turma da EB 2,3 Dr. Francisco Sanches com historial de insucesso escolar. Este projecto tem como objectivos principais contribuir para a mudança de comportamentos e das aprendizagens realizadas por cada um dos alunos de uma turma da escola, assim como realizar a reflexão sobre os processos implementados em termos da mudança de comportamentos e aprendizagens realizadas. Desta forma, as práticas pedagógicas planeadas e implementadas têm sido objecto de reflexão e investigação por parte dos professores do Conselho de Turma, visando contribuir para a melhoria da aprendizagem dos alunos e (re)construção situada de conhecimento profissional. Por sua vez, o Projecto “Línguas e Educação: construir e partilhar a formação” (LE) situa-se no cenário de **aprendizagem fora da escola**, numa parceria institucionalizada universidade-escola, mas que apresenta ligação directa com o espaço escolar, na medida em que privilegia a reflexão e a investigação a partir de situações reais da prática profissional, onde o espaço escolar constitui-se um *locus* essencial para a (re)construção do conhecimento profissional do professor (Canário, 1998). Desenvolve-se na modalidade de formação contínua destinada a professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e professores de Línguas dos restantes graus de ensino, sendo dinamizado pelo Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro com os objectivos de estimular o desenvolvimento de uma cultura de colaboração entre investigação, formação de professores e acção profissional; contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional dos participantes; intervir nas práticas de Educação em Línguas, na expectativa da sua melhoria e estudar e avaliar

os resultados que vierem a ser produzidos no âmbito das finalidades anteriores (Andrade *et al*, 2008).

Conforme podemos deprender, ambos os projectos apresentam dimensões formativas e investigativas essenciais ao desenvolvimento profissional contínuo do professor, potenciado pela utilização da metodologia de investigação-acção como estratégia formativa/supervisiva (auto e hetero-supervisão da prática pedagógica) e investigativa, colocada a serviço de processos de inovação educativa. Tal como ressaltamos anteriormente, torna-se cada vez mais evidente que as circunstâncias sócio-históricas e culturais actuais exigem profissionais que desenvolvam uma postura interrogativa face a sua própria acção. A investigação-acção, concebida como uma estratégia de desenvolvimento profissional (Wallace, 1998), promove a fecundação das “práticas nas teorias e nos valores, antes, durante e depois da acção” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008), inserindo-se no cerne de processos de mudança, melhoria e inovação da realidade profissional e educacional. Neste contexto, a reflexão constitui-se num elemento facilitador da mudança, sendo a inovação educacional catalizadora de reflexão acerca de velhas atitudes e práticas, podendo potenciar novas formas de acção, mais informadas e por isso mesmo mais eficazes.

Desta forma, o presente estudo, através da análise de dois projectos de inovação educacional com componente formativa e recurso à investigação-acção, pretende contribuir para a construção de conhecimento científico acerca de iniciativas que tenham como objectivo a valorização da prática dos profissionais e das suas experiências como elemento central da reflexão, buscando a transformação das práticas, a autonomia do professor no seu processo formativo/desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, a crescente autonomização dos alunos. Nesta intervenção, dada a fase ainda inicial da investigação, propomo-nos a analisar alguns aspectos preliminares que caracterizam os processos de formação/construção de conhecimento dos professores e o desenvolvimento da função supervisiva no âmbito dos projectos supracitados. Como suporte necessário para o desenvolvimento da investigação e análise dos dados colhidos, salientamos que, em linhas muito genéricas, o quadro de referências no qual nos movemos se encontra estruturado principalmente em torno de três eixos principais: desenvolvimento profissional contínuo (DPC) do professor, supervisão pedagógica e investigação-acção. Ressaltamos ainda que optamos por abordar o enquadramento teórico, não como uma sessão em separado, mas numa perspectiva dialéctica, privilegiando o seu diálogo com os resultados apresentados.

METODOLOGIA

No sentido de atingir os objectivos propostos para esta investigação, privilegiamos a observação dos projectos supracitados, com focagem e análise instruídos por aquilo que os seus agentes mais directos (formadores/supervisores, professores e alunos) fizeram, pensaram, verbalizaram e sentiram a propósito deles, valorizando as suas opiniões e percepções sobre os fenómenos. Neste sentido, este estudo enquadra-se numa tipificação qualitativa, com ancoragem num paradigma construtivista, sócio-interaccionista e fenomenológico, facto que nos levou à opção por uma abordagem metodológica interpretativa, de inspiração etnográfica, dialógica, holística e sistémica. Consideramos, ainda, o estudo de caso(s) de tipo avaliativo e interpretativo na variante multi-caso, como a metodologia mais adequada aos seus propósitos, pois permite uma análise intensiva e mais aprofundada de uma situação em particular.

2.1 Decisões metodológicas: o início do percurso de investigação

Relativamente aos projectos Línguas e Educação (LE) e Percurso Curricular Alternativo (PCA), nesta etapa da investigação, intencionámos evidenciar aspectos do seu funcionamento e estratégias formativas, assim como compreender, em linhas gerais, a função supervisiva em ambos os contextos. Assim, definida a problemática do estudo, elevadas as questões de investigação e conhecido o ponto da situação, os procedimentos metodológicos desta primeira fase da investigação encaminharam-se, principalmente, para a análise das evidências socialmente produzidas pelos participantes dos projectos. Além disso, realizamos observações naturalistas com o objectivo de compreender a dinâmica dos projectos e favorecer a construção instrumentos de recolha de dados para as etapas posteriores.

Para a análise preliminar dos dados recolhidos, no que se refere à caracterização dos processos de formação no âmbito dos projectos LE e PCA, tivemos em consideração a sua especificidade, visto que contemplam objectivos diferenciados e desenvolvem-se em contextos específicos, tendo o primeiro uma actuação voltada para a formação contínua de professores de Línguas e o segundo, apesar de conter uma dimensão formativa para os professores envolvidos, volta-se prioritariamente para a intervenção em sala de aula e melhoria do processo de ensino-aprendizagem de alunos com historial de insucesso escolar. Assim, em busca de um enquadramento teórico que permitisse contemplar a diversidade dos projectos, caracterizando-os em função da sua especificidade, apoiamo-nos principalmente nos estudos de Vieira (1995; 2006) nos quais esta autora refere condições que evidenciam uma orientação reflexiva de formação e que favorecem uma pedagogia para a autonomia em contexto de ensino-aprendizagem. Num momento posterior, desta vez mais voltado para os aspectos que mais

aproximam os dois projectos de inovação, a saber, o facto de utilizarem a investigação-acção como metodologia de intervenção na realidade, utilizamos como parâmetros de análise (com algumas adaptações necessárias), alguns dos aspectos definidos por Silva (1996) para comparar projectos que articulem finalidades de mudança e produção de conhecimento: origem social dos projectos, tipos de agentes da iniciativa, principais antecedentes, situação problemática, local de implantação, hipóteses de acção e a sua influência na definição de estratégias pedagógicas e investigativas. Destacaremos, ainda, a função supervisiva no âmbito de cada projecto.

PROJECTO LÍNGUAS E EDUCAÇÃO: CARACTERÍSTICAS DO PROCESSO FORMATIVO

O projecto “Linguas e Educação: construir e partilhar a formação” tem a sua origem no desejo de “construir situações de formação que possam ser aproveitadas pelos sujeitos que se ocupam da Educação em Línguas (...), no sentido de nos prepararmos para cenários e trajectos linguísticos, comunicativos e pedagógico-didáticos mais compensadores, porque mais sucedidos” (Andrade *et al*, 2008, p.5). Nesta perspectiva, objectiva responder aos desafios actuais que se colocam à educação em Línguas e, mais especificamente, ao trabalho dos formadores, professores e investigadores.

Torna-se evidente a importância da formação de profissionais reflexivos, flexíveis, dinâmicos, capazes de solucionar problemas relacionados com a sua prática pedagógica e tomar decisões educativas contextualizadas, fundamentadas e criticamente reflectidas (Schön, 2000). Este pensamento reflecte-se nos pressupostos norteadores do projecto Línguas e Educação que privilegiam, de entre outros aspectos, o desenvolvimento profissional como um processo em que os sujeitos se envolvem em dinâmicas colaborativas centradas em questões que emergem dos contextos de prática e a investigação como uma actividade de professores e investigadores com papel fundamental no seu crescimento pessoal e profissional. A investigação é considerada uma actividade que segue de perto a actividade docente, onde se procura equacionar a separação que atualmente existe entre o mundo dos professores-pesquisadores e o mundo dos pesquisadores académicos (Zeichner, 1998). Neste sentido, a prática dos professores é considerada o elemento central do processo investigativo, valorizando-se a investigação *com* os professores em detrimento da investigação *sobre* os professores (Moreira, 2005). Contudo, torna-se importante avaliar o seu desenvolvimento neste aspecto, pois mesmo em iniciativas contruídas colaborativamente entre académicos e professores, os pesquisadores universitários podem continuar a ter um estatuto privilegiado em relação ao que é produzido pelos professores. No que se refere à operacionalização do projecto LE, este concretiza-se a partir de duas grandes linhas de acção, paralelas, mas inter-relacionadas, a saber, a “constituição de uma Comunidade

de Desenvolvimento Profissional (CDP), com um plano de trabalho acreditado pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, segundo o modelo de Oficina de Formação” e a “investigação do processo de criação e desenvolvimento da CDP” (Andrade *et al*, 2008, p.19). Esclarecemos que as oficinas de formação desenvolvem-se através de sessões plenárias, realizadas com periodicidade geralmente mensal que articulam actividades realizadas em dois contextos interligados: Trabalho em CDP (momento em que o grupo se reúne para palestras e debates com temáticas comuns aos diferentes grupos, apresentação de sínteses de trabalhos realizados nos GTs, de entre outras actividades) e Trabalho em GT (reunião do subgrupo temático com o objectivo de definir e redefinir o plano de trabalho conjunto e reflectir sobre o trabalho desenvolvido). Tendo como base as nossas observações e consultas aos resultados da avaliação dos encontros de formação, podemos concluir que o trabalho em CDP e em GT tem se pautado pela correlação entre investigação, acção e reflexão sobre as práticas de educação em Línguas, favorecendo a aprendizagem dos envolvidos e a construção partilhada de um novo conhecimento teórico, menos afectado pelo divórcio entre teoria e prática. A preferência pela investigação-acção⁴ como estratégia privilegiada de intervenção na realidade certamente tem contribuído significativamente para esta articulação.

No sentido de compreendermos melhor o projecto, decidimos investigar em profundidade as tarefas de formação realizadas no seu contexto. Nesta perspectiva, optamos por acompanhar mais especificamente o trabalho realizado em um dos GTs, o GTA, sem contudo, perder a sua integração com o trabalho desenvolvido em CDP. Esta decisão deve-se à impossibilidade de acompanharmos com a profundidade necessária a investigação-acção e a função supervisiva desenvolvida na totalidade dos sub-grupos do LE.

3.1 Estratégias e tarefas de formação do GTA

As tarefas de formação do GTA são, de certa forma, semelhantes aos demais GTs e a sua análise pode dar uma ideia precisa do processo formativo desenvolvido no âmbito do projecto LE. Esta opção é corroborada pela declaração contida no documento de balanço da 2ª Plenária onde se afirma que “- *trabalhou-se de modo diverso (diferentes dinâmicas nos vários GTs, mas em todos se iniciou a construção de projectos de intervenção; - reflectiu-se sobre o trabalho até aí desenvolvido, redefiniram-se tarefas, planos de trabalho; - incluiu-se a investigação (sobretudo a investigação-acção) nas preocupações dos participantes*”. Para a análise preliminar das tarefas de formação no âmbito do LE e mais especificamente no GTA, voltamos a nos apoiar em Vieira (1995; 2006) que estabelece condições essenciais para caracterizá-las no

⁴ Ressaltamos que nem todos os subgrupos do projecto LE optaram por essa metodologia de trabalho colaborativo. Alguns subgrupos, por exemplo, optaram por trabalhar leituras e discussões sobre textos, mas é certo que a maioria dos participantes optaram pela investigação-acção.

contexto de uma formação com orientação reflexiva, tais como *a transparência, a integração teoria-prática, a consistência e a organização*. Estas tarefas precisam articular-se às finalidades e pressupostos do processo formativo, sob pena de haver uma discrepância entre a teoria perfilhada e a teoria em uso (Argyris & Schon, 1974, citados por Eraut, 2001). No contexto do GTA, as tarefas são análogas àquelas realizadas nos demais GTs e referem-se principalmente à partilha de ideias, experiências, bibliografia e leituras; concepção, planificação e desenvolvimento de projectos (de IA) colaborativos de educação em Línguas; apresentação, reflexão e discussão de práticas; elaboração de fichas de leitura e portefólio reflexivo; apresentação dos resultados da investigação-acção e apreciação crítica do trabalho dos demais participantes: estratégia do amigo crítico. Considerando as observações que realizamos do trabalho específico do GTA e a leitura das avaliações, pudemos constatar que, apesar de algumas dificuldades, as actividades de formação têm favorecido a aprendizagem, a reflexão e a transformação das práticas.

Em relação à **transparência** constatamos que existe uma consciência crítica da arquitetura das tarefas, pois são planeadas em função da necessidade dos participantes (articuladas com os pressupostos e finalidades expressos), sendo diversas o suficiente para abranger a multiplicidade de objectivos estabelecidos: formação, investigação e acção. Para além disso, existe uma preocupação visível com a construção de mecanismos que tornem transparentes os seus pressupostos e limitações, pois as tarefas são discutidas e avaliadas criticamente, verificando-se possibilidades de melhoria em função dos objectivos estabelecidos. Destacamos também o cuidado para que as actividades sejam, sempre que necessário e o contexto assim o exija, acompanhadas por um enunciado escrito que facilita a sua compreensão e discussão com o grupo. Este aspecto pode ser observado, por exemplo, na clareza das orientações para as reflexões escritas e composição do portefólio, no roteiro para a ficha de leitura, nos dossiês das plenárias com a explicitação das actividades e seus objectivos. Relativamente à **integração teoria-prática** potenciada pelas tarefas desenvolvidas, torna-se necessário evidenciar a reflexão sobre as práticas dos participantes. Neste sentido, a opção pela IA como estratégia de formação/intervenção na realidade, pelas características que lhe são inerentes, tem possibilitado a conciliação da teoria e da prática, dissociados na maioria dos processos formativos. Nos que diz respeito à **organização dos recursos, espaço e tempo**, podemos destacar uma gestão adequada dos recursos e do espaço. Contudo, em relação ao tempo temos observado uma certa dificuldade em geri-lo em função das necessidades dos intervenientes (professores e formadores), pois tem sido um desafio conciliar a complexidade das actividades, o tempo disponível nas plenárias e o tempo dos participantes. Este aspecto também é ressaltado por Canha (2008, p.2) ao referir-se à gestão do tempo no projecto, considerando-o como um

elemento crucial que “requer equilíbrio atento entre o desejo de realização e as condições efectivas que permitem ou limitam a sua viabilização” alertando que “é preciso dimensionar o primeiro em função das segundas, minorando os riscos de frustração decorrentes de objectivos por concretizar”.

Após acompanharmos algumas plenárias e o trabalho específico desenvolvido no GTA, pudemos constatar a consistência das actividades realizadas, existindo congruência entre as finalidades e os processos de formação mobilizados. Desta forma, as tarefas de formação planeadas e desenvolvidas voltam-se para o desenvolvimento profissional numa perspectiva reflexiva favorecendo uma relação dialéctica entre a investigação e a acção e, conseqüentemente, entre a teoria e a prática, para além de contribuir para a formação de alunos potencialmente mais reflexivos e autónomos.

PROJECTO PERCURSO CURRICULAR ALTERNATIVO: CARACTERÍSTICAS DO PROCESSO FORMATIVO

O projecto “Percurso Curricular Alternativo”, iniciado no ano lectivo 2007/2008, tem a sua origem no desejo de atender as necessidades educativas de um grupo de alunos com histórico de insucesso escolar repetido, risco de abandono escolar e dificuldades de aprendizagem. Este grupo de alunos compõe a turma X da EB 2,3 “Dr. Francisco Sanches”, localizada no Distrito de Braga. De acordo com Candeias (2008, p.3), os alunos desta turma foram seleccionados dentre “um grupo de crianças que frequentaram escolas do 1º Ciclo do Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Sanches durante, pelo menos, seis anos, em vez dos quatro previstos, e que apesar desse longo período, ainda não tinham conseguido realizar aprendizagens necessárias para poderem transitar para o ciclo de escolaridade seguinte”. Assim, optou-se pela alternativa da progressão com a inclusão destes alunos numa turma de Percurso Curricular Alternativo, o que não significou uma aprovação automática, mas a possibilidade de realizar um trabalho pedagógico adequado às necessidades dos alunos, procurando também consciencializar os familiares/responsáveis da importância de participar da vida escolar dos educandos.

Os professores do Conselho de Turma, após a análise e reflexão sobre os resultados de um diagnóstico inicial das aprendizagens dos alunos, optaram pela intervenção na realidade através da construção do Projecto Curricular de Turma no contexto do Percurso Curricular Alternativo, definindo de que forma as áreas curriculares contribuiriam para o alcance dos objectivos e prioridades identificadas (Candeias, 2008). Os objectivos principais deste projecto voltam-se para a estruturação do processo de ensino-aprendizagem para que todos os alunos da turma “organizem de forma eficiente os recursos, os tempos e os espaços de estudo, tornando-se responsáveis e autónomos em termos dos seus processos escolares (...) e participem nas

actividades de aprendizagem com empenho e esforço para vencerem as dificuldades e melhorarem as suas prestações” (PCA, 2008, p.7). De acordo com as suas finalidades e objectivos, podemos situar este projecto numa pedagogia para a autonomia com opção pela IA como forma de intervenção na realidade. Neste sentido, a IA encontra-se ao serviço da autonomia dos educandos, podendo potenciar igualmente a autonomia dos professores através de uma formação reflexiva crítica, numa homologia entre os processos formativos de alunos e professores (Moreira, 2005).

De acordo com Vieira (2006), as condições que favorecem uma pedagogia para a autonomia em contexto de ensino-aprendizagem estão relacionadas, principalmente, com a *natureza das actividades e os papéis pedagógicos desempenhados por alunos e professores*. Relativamente às actividades pedagógicas, estas precisam ser caracterizadas pela transparência, integração e adequação ao contexto. No caso específico dos papéis desempenhados, os alunos precisam consciencializar-se do processo de aprendizagem, para além de experimentar, regular e (co)construir experiências de aprendizagem. Relativamente aos professores, esta autora menciona, dentre outros aspectos, que uma pedagogia para a autonomia dos alunos requer que estes profissionais reflitam sistematicamente sobre a sua prática e concebam o ensino como uma actividade eminentemente indagatória (Vieira, 2006). Em relação à **natureza das actividades** desenvolvidas no contexto do projecto PCA, “as tarefas são diversificadas de forma a possibilitarem uma leitura alargada das aprendizagens, em termos de conceitos, procedimentos e atitudes envolvidos e da facilidade ou dificuldade que cada aluno apresenta no seu uso integrado” (PCA, p.8). Neste sentido, os professores realizam a gestão e a contextualização das actividades de forma que estas possam “potenciar, nos alunos, diferenciadamente, o desenvolvimento das competências do currículo nacional; fornecer os dados avaliativos necessários para a regulação dos processos de ensino e de aprendizagem; promover um clima de trabalho adequado à aprendizagem” (PCA, p.8). De acordo com as observações que temos realizado, as actividades efectivadas em sala de aula caracterizam-se pela **transparência e adequação ao contexto** na medida em que existe um diálogo constante com os alunos com o intento de explicitar os seus objectivos e as aprendizagens esperadas, sendo planeadas em função dos conhecimentos prévios e nível de desenvolvimento dos educandos, procurando expandi-los, através de uma intervenção na sua zona de desenvolvimento proximal. Ressaltamos que, com relativa frequência, os alunos participam de reflexões conjuntas sobre as aprendizagens realizadas e não realizadas, consciencializando-se paulatinamente dos seus avanços e necessidades.

De acordo com Vieira (2006), no contexto de uma pedagogia para a autonomia, os **papéis pedagógicos** que se desenvolvem no processo e ensino-aprendizagem são essenciais para a sua

concretização. Os alunos devem ter uma participação activa, desenvolvendo gradativamente atitudes de reflexão, negociação, experimentação e regulação das experiências de ensino-aprendizagem. Desta forma, precisam ser encorajados a consciencializarem-se sobre o seu processo de aprendizagem e reflectir sobre os aspectos que o favorecem e/ou dificultam. No projecto PCA os alunos têm potencialmente desempenhado este papel, na medida em que têm sido estimulados a se envolverem na reflexão e regulação da sua própria aprendizagem. Relativamente aos professores, de entre as características destacadas por Vieira (2006), salientamos alguns aspectos do seu papel no âmbito de uma pedagogia para a autonomia dos alunos, a saber, a necessidade de reflectir sobre a sua prática, “conceber o ensino como uma actividade indagatória e exploratória”, “partilhar teorias e práticas subjectivas com os pares”, “recolher informação dos/sobre os alunos de modo a compreender os seus processos de aprendizagem e a sua evolução” e “analisar a informação recolhida com o objectivo de melhorar as práticas de ensino e de aprendizagem” (Vieira, 2006, p.29). Salientamos que estas características estão em consonância com a prática investigativa que vem sendo desenvolvida pelos professores no PCA. Através da utilização da metodologia de IA para a investigação da sua prática e melhoria da qualidade do ensino, os professores têm reflectido mais sistematicamente sobre a sua prática em sala de aula e as decisões são fundamentadas na recolha de informações sobre os alunos e sobre os processos de ensino-aprendizagem, o que ocorre por meio de fichas de avaliação e auto-avaliação dos alunos, observação, aplicação de questionários e tratamento dos dados, numa perspectiva de retroalimentação da acção desenvolvida. Os professores partilham teorias e práticas nos encontros de avaliação e em outros momentos destinados ao planeamento das actividades, o que favorece a construção colaborativa de conhecimento.

5. DESENVOLVIMENTO DOS PROJECTOS DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

Os projectos LE e PCA têm a sua origem no reconhecimento de um problema social e na necessidade de empreender um processo que vise à mudança de uma situação identificada, dando assim resposta à situação problemática. Desta forma, torna-se fundamental a compreensão do problema e a reflexão sobre as formas de o solucionar. Salientamos que a escolha do problema e a sua intelectualização influenciarão todo o desenvolvimento do projecto e o estabelecimento de linhas de acção para a intervenção a ser realizada.

Os projectos de IA desenvolvidos pelo GTA encontram-se articulados aos pressupostos e finalidades macro do projecto LE, tendo a sua origem na problemática explicitada inicialmente no seu documento estruturador (cf. Andrade *et al*, 2008). Entretanto, pelo carácter aberto do projecto, outras propostas de temáticas poderiam emergir no contexto dos GTs relacionadas

com a educação em Línguas, de acordo com as necessidades dos participantes. Assim, cada grupo discutiu e escolheu a abordagem que se adequava a sua realidade (Memorando GTA, Plenária 1). Tendo como finalidade principal a contribuição para a criação de uma cultura de plurilinguismo no contexto escolar, o GTA definiu como temática aglutinadora “Migrações e Mestiçagens como Movimentos e Encontros”, cujos pressupostos nortearam a elaboração do plano de trabalho de cada subgrupo e, conseqüentemente, os projectos de IA implementados.

Ressaltamos que pela impossibilidade de investigar em profundidade a totalidade dos projectos de IA desenvolvidos no GTA, optamos por acompanhar um dos seus subgrupos, o GTA1, para assim caracterizar a utilização da metodologia de IA no contexto do projecto Línguas e Educação. Nesta perspectiva, o GTA1 planeou e encontra-se desenvolvendo um projecto que, no âmbito da temática aglutinadora do GTA, caracteriza-se pela promoção uma educação para a cidadania e sensibilização para a diversidade linguística e cultural, originando-se da necessidade de melhoria da qualidade da educação em Línguas através de práticas pedagógicas que permitam aprender, conviver e viver melhor. Salientamos que a IA desenvolvida no âmbito do Projecto Línguas e Educação e mais especificamente no GTA e no GTA1, caracteriza-se pela colaboração entre investigadores e professores, constituindo-se numa investigação-acção colaborativa, onde estes unem-se num empreendimento investigativo comum (Sagor, 1992; Senese, 2001, citados por Moreira, 2005) com papéis e funções diferenciados, mas com benefícios para ambas as partes.

Relativamente à origem do projecto Percurso Curricular Alternativo (PCA), podemos situá-la no contexto de uma situação de discriminação social, gerada pelo insucesso escolar de um determinado grupo de alunos. Procura-se, assim, evitar o abandono escolar e facilitar a aprendizagem destes alunos, através da promoção de uma educação adequada às suas necessidades, que valorize o seu capital cultural e que envolva a família na responsabilização pelo processo de ensino-aprendizagem. Ressaltamos que a iniciativa da investigação partiu dos professores do Conselho de Turma que detectaram problemas e necessidades cuja resposta implicou a realização de um projecto de intervenção na realidade sem a participação ou proposição de agentes externos. A investigação-acção empreendida por este grupo de professores pode ser enquadrada como investigação *na sala de aula feita por professores ou movimento do professor investigador*, no qual “a investigação surge como uma extensão do papel do professor, podendo e devendo ser parte integrante do trabalho profissional do mesmo, dado que inclui uma reflexão crítica sobre a profissão, com o objectivo de a melhorar (Winter, 1989, Elliott, 1991, citados por Moreira, 2001, p.39). Assim, após destacarmos, em linhas gerais, a origem dos projectos de IA investigados, apresentamos um quadro contendo uma síntese dos projectos desenvolvidos pelo GTA1 e Percurso Curricular Alternativo. Neste quadro

procuramos condensar as informações anteriores, situando estes projectos em função dos seus principais antecedentes, tipos de agente da iniciativa, situação e problemática, assim como o local da sua implantação.

Projecto de IA	Tipos de agentes da iniciativa	Principal antecedente	Situação	Problemática	Local de implantação
Projecto “PCA”	Professores.	Deteção de necessidades sociais.	Exclusão social	Insucesso escolar e ambiente desfavorecido.	Local de trabalho: sala de aula.
Projecto GTA1	Investigadores Professores.	Investigação; Deteção de necessidades sociais.	Educação para a cidadania	Plurilinguismo e interculturalismo como princípio, valor e prática, nos espaços educativos.	Local de trabalho: sala de aula.

Quadro 1: Síntese de informações sobre os projectos PCA e GTA1

A leitura atenta deste quadro permite-nos conhecer algumas particularidades de cada projecto de IA, o que favorece a compreensão das suas hipóteses de acção e as escolhas relativas ao seu percurso investigativo-interventivo. No contexto da IA, o termo hipótese de acção não corresponde ao seu significado numa perspectiva tradicional de investigação, sendo assim, a formulação de hipóteses equivale, nestes projectos, “a uma conceptualização do problema que se pode basear em conclusões da investigação empírica, num quadro teórico definido ou na articulação de várias contribuições disciplinares” (Silva, 1996, p.111). Neste sentido, a caracterização do contexto e da situação pode ainda contribuir para a definição das hipóteses que se vão definindo a partir da observação do processo. Ainda de acordo com esta autora, o propósito de intervir num problema social pressupõe a previsão de soluções possíveis que possibilitem um conhecimento mais aprofundado da situação e do problema, confirmando que existe uma relação intrínseca entre o problema e as estratégias de solução antevistas, correspondendo à formulação de hipóteses de acção cuja função principal é orientar os processos de mudança que, pelas suas características interventivas, apresentam um maior apelo a saberes práticos decorrentes da experiência prévia dos proponentes dos projectos.

As hipóteses de acção, mesmo quando não são explicitadas podem ser inferidas da análise das estratégias globais e/ou finalidades enunciadas no projecto de IA. No contexto do projecto desenvolvido pelo GTA1, a hipótese de acção pode ser inferida das questões de investigação, finalidade e objectivos que direccionam a intervenção. Como finalidade do estudo pretendem “conceber, implementar e avaliar um programa interdisciplinar de Sensibilização à Diversidade Linguística e Cultural (SDLC) no 1º CEB, capaz de educar para a cidadania e de fomentar o trabalho colaborativo entre os professores”. Para concretizar esta finalidade questionam-se como sensibilizar os alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico para a diversidade linguística e cultural, quais estratégias e materiais se podem utilizar para um trabalho nesta perspectiva e quais atitudes e saberes se desenvolvem nos alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico com a

abordagem implementada. Conforme podemos depreender, a hipótese de acção deste projecto refere que uma acção de SDLC pressupõe uma escolha adequada de estratégias metodológicas em função do contexto e das necessidades dos alunos, cujos resultados precisam ser avaliados processualmente e retroalimentados na prática pedagógica. Por sua vez, a hipótese de acção, que orienta o projecto PCA, também encontra-se expressa nas suas finalidades e objectivos, e refere-se à utilização das estratégias pedagógicas diferenciadas com os alunos da turma X para potenciar a sua aprendizagem e autonomia. Acredita-se que ao adoptar-se uma prática pedagógica e desenvolver um currículo adequados às necessidades dos educandos, será possível reverter ou minorar a sua situação de insucesso escolar. Ao analisarmos as actividades desenvolvidas, percebemos que esta hipótese norteia as acções implementadas no contexto do PCA.

Salientamos que os princípios, finalidades e hipóteses de acção, como elementos norteadores das estratégias de mudança empregues, norteiam o desenvolvimento de estratégias de IA e a produção de materiais de ensino/aprendizagem/investigação no âmbito de cada projecto. Apesar dos projectos se encontrarem em fase de execução, podemos constatar a congruência entre os elementos anteriormente mencionados e as práticas de ensino-aprendizagem e investigação que têm sido concretizadas. As dimensões investigativas e de intervenção na realidade numa perspectiva de mudança/melhoria encontram-se presentes nas estratégias empregues, desenvolvidas no contexto de ciclos de planificação, acção, observação e reflexão. A investigação-acção, neste caso, tem potencializado a reflexão e a conceptualização sobre a experiência profissional, apresentando um enorme valor formativo (Alarcão, 2003), numa perspectiva de aprendizagem *double loop*, onde “os pressupostos tácitos se tornam explícitos, são questionados e reavaliados” (Eraut, 2001, p.13). Neste processo o professor deve ser considerado um actor organizacional (Oliveira-Formosinho, 2002) que precisa de apoio para a resolução de situações problemáticas no seu contexto de trabalho, sob a forma de suporte contextualizados. Esta perspectiva coloca em evidência a supervisão cuja preocupação não se centra na avaliação e inspeção, mas assume a função de facilitação do desenvolvimento profissional e contribuição para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, “postulando a relação, para nós desde sempre incontornável, entre currículo e supervisão” (Oliveira-Formosinho, 2002, p.15).

6. ANÁLISE DAS FUNÇÕES SUPERVISIVAS

Neste estudo, coadunamos com a perspectiva de supervisão enfatizada por Vieira (2001a, citada por Moreira, 2005, p.36), que a associa, principalmente “à tarefa de regulação da prática propriamente dita, independentemente de quem a realiza, supondo sempre a construção,

individual ou colaborativa, de uma visão da educação, no que ela é e no que pode vir a ser”. Além disso, destaca como objectivo principal “o desenvolvimento da reflexividade profissional dos professores para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos” (Vieira, 2006, p.15). Nesta perspectiva, faremos uma breve caracterização do processo supervisivo realizado por diferentes actores no âmbito dos projectos Línguas e Educação e Percurso Curricular Alternativo, tendo como base as observações naturalistas e análise das evidências socialmente produzidas pelos participantes.

Relativamente a este aspecto torna-se necessário esclarecer que, no projecto LE, a supervisão pedagógica se desenvolve em vários níveis com funções claramente definidas. Por tratar-se de uma acção de formação contínua acreditada, dinamizada por uma instituição universitária e organizada em diferentes grupos de trabalho, o processo supervisivo é estruturado sistematicamente, realizando-se em três níveis diferenciados, porém articulados: no nível macro destaca-se a supervisão realizada pela coordenadora geral do projecto, principal responsável pela organização das plenárias e dinamização do processo formativo e investigativo e no nível micro destacam-se a supervisão desenvolvida nos GTs (em nosso caso, no GTA) e nos seus subgrupos, culminando no que poderíamos chamar ainda de um quarto nível a ser estimulado, a auto-supervisão das práticas pelos participantes.

Salientamos que no GTA a função supervisiva assemelha-se a que é desenvolvida pela coordenação geral, sendo neste contexto voltada para a organização e avaliação das actividades realizadas no microcontexto do grupo e seus subgrupos. Como tarefas principais, realiza a gestão dos encontros numa perspectiva colaborativa, dinamizando a utilização dos instrumentos destinados à (auto-hetero-co) regulação crítica da prática supervisiva no interior dos subgrupos. Por sua vez, no contexto do GTA1, a função supervisiva é desenvolvida por duas formadoras da universidade que acompanham directamente o desenvolvimento dos projectos de IA realizados pelos professores. A partir da observação naturalista dos encontros deste grupo e análise dos materiais produzidos, verificamos a existência de uma relação interpessoal positiva entre professores e supervisores, destacando-se o incentivo à reflexão crítica colaborativa sobre a prática e a crescente autonomização dos educadores no processo formativo. No contexto do GTA1, a supervisão tem assumido características de horizontalidade (Alarcão & Tavares, 2003), estabelecendo-se progressivamente de maneira natural entre os membros do grupo. A função de apoio tem sido dinamizada sob a forma de amigo crítico (Messner & Rauch, 1995; Day, 2001), evitando-se “encorajar a ‘dependência’, que contraria o processo de desenvolvimento de capacidades e, em última análise, o aumento de autonomia profissional e autoconfiança” (Day, 2001, p.261).

No âmbito do PCA, a função supervisiva é desenvolvida por uma professora, coordenadora do projecto, que também é Directora da Turma, sendo responsável por fazer “a gestão e a mediação dos processos inerentes à concepção, desenvolvimento e avaliação do Projecto Curricular da Turma” (Candeias, 2008, p.3). Neste caso, o processo formativo não decorre de uma parceria com agentes externos, permitindo que o processo supervisivo assumia contornos menos sistemáticos e nem por isso menos eficazes na criação de condições potenciadoras da reflexão sobre a prática. A supervisora-colega (Alarcão & Tavares, 2003), no âmbito do grupo de professores da turma, estabelece uma relação de entreajuda e apoio ao planeamento e desenvolvimento das actividades, investigação dos seus impactos na aprendizagem dos alunos e retroalimentação do trabalho docente. Desta forma, contribui para o desenvolvimento humano e profissional do professor, numa perspectiva de supervisão não hierárquica, entre pares e voltada para a melhoria da aprendizagem dos alunos.

Para (não) concluir, visto que o processo investigativo se encontra em curso, podemos afirmar que os resultados até agora apresentados indicam que o processo formativo e supervisivo nos projectos LE e PCA, têm procurado expandir as potencialidades desenvolvimentistas dos envolvidos, ao articular conhecimento e acção numa orientação transformadora crítica através da estratégia da IA. Neste contexto, a supervisão é nuclear, pois enquanto exercício de reflexão partilhada, tem proporcionado apoio continuado e *feedback* objectivo e construtivo aos professores, numa actividade que apresenta um valor que transcende este aspecto para afectar a formação dos alunos, a vida na escola e a educação como um todo (Alarcão & Tavares, 2003). É nesta perspectiva que o processo supervisivo tem se desenvolvido em ambos os projectos, onde o supervisor é visto enquanto facilitador (crítico) da aprendizagem dos professores e potenciador da autonomia destes e dos seus alunos.

REFERÊNCIAS

- Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. Coleção Questões da Nossa Época; 104. São Paulo: Cortez.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Andrade, A. I., Pereira, L. A., Sá, H. A, Bastos, M, *et. al.* (2008). *Línguas e Educação: orientações para um projecto colaborativo*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Canário, R. (1998). A escola: o lugar onde os professores aprendem. *Psicologia da Educação (PUC – São Paulo)*, nº 6, pp. 9-27.
- Candeias, I. (2008). *Portefólio Matemática. 2007/2008*. Braga, Agrupamento de Escolas “Dr. Francisco Sanches” (documento interno).
- Canha, M. B. (2008). *Línguas e Educação: construir e partilhar a formação. Comentário crítico de um observador participante*. Sessão Plenária de 22.11.2008 (documento interno).

- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Eraut, M. (2001). Prefácio. In C. Day, *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Messner, E., Rauch, F. (1995). Dilemmas of facilitating action research. *Educational Action Research*, Vol. 3, nº 1, pp. 41-53.
- Moreira, M. A. L. (2001). *A investigação-acção na formação reflexiva do professor estagiário de Inglês*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Moreira, M. A. L. (2005). *A investigação-acção na formação em supervisão no ensino de inglês: processos de (co)construção de conhecimento profissional*. Braga: Universidade do Minho.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2008). Prefácio: A investigação-acção e a construção de conhecimento profissional relevante. In L. Máximo-Esteves, *Visão panorâmica da Investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). Em direcção a um modelo ecológico de supervisão de professores: uma investigação na formação de educadores de infância. In: J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A supervisão na formação de professores I: da sala à escola*. Porto: Porto Editora, pp.94-120.
- PCA (2008). *Relatório do Projecto Curricular de Turma (...) - EB2,3 "Dr. Francisco Sanches" 2008/2009 (documento interno)*.
- Schön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: ArtMed.
- Silva, M. I. L. (1996). *Práticas educativas e construção de saberes: metodologias da investigação-acção*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Vieira, F. (1995). A autonomia na aprendizagem das línguas: sentido didáctico e implicações na formação de professores. In Ciências da Educação: investigação e acção. Actas do II Congresso da sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Vol 1, Braga: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 235-243.
- Vieira, F. (2006). Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: para a constituição de um quadro ético e conceptual da supervisão pedagógica. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva e I. S. Fernandes, *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo, pp.15-44.
- Wallace, M. (1998). *Action research for language teachers*. Cambridge: C.U.P.
- Zeichner, K. (1998). Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador académico In: I. Geraldi, M. Corinta; D. Fiorentini & M. Elisabete (orgs.) *Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas, Mercado de Letras, pp. 207-236.