

O interaccionismo simbólico e a pesquisa sobre a nossa própria prática¹

João Pedro da Ponte
Universidade de Lisboa, Portugal

Resumo. Na sua prática, os profissionais da educação defrontam-se com inúmeros problemas, muitos dos quais de grande complexidade. Em vez de esperar por soluções vindas do exterior, muitos deles têm procurado investigar directamente esses problemas. Este texto discute as características de tal tipo de pesquisa. A discussão é ilustrada pelo percurso de um grupo de professores de Matemática de diversos níveis de ensino e formadores de professores desta disciplina e cuja base fundadora é o interaccionismo simbólico. No entanto, a proximidade entre sujeito e objecto coloca ao investigador que se debruça sobre a sua própria prática problemas específicos, distintos dos problemas com que lida o investigador que estuda culturas de matriz diferente da sua. O texto analisa este e outros problemas epistemológicos, metodológicos e éticos que envolvem este tipo de pesquisa e discute as suas potencialidades como forma de construção de conhecimento válido sobre educação.

Abstract. In their practice, professionals of education face countless problems, some of which of high complexity. Instead of waiting for solutions coming from the outside, many of them are trying to research directly those problems. This paper discusses the features of such kind of research. The discussion is illustrated by the journey of a group of mathematics teachers and teacher educators from several school levels, based in symbolic interactionism. However, the proximity between subject and object rises to the researcher that studies his/her own practice specific problems, quite different from those that face the researcher that studies alien cultures. The paper analyses this and other epistemological, methodological, and ethical problems that are involved in this kind of research and discusses its potentialities as a form of construction of valid knowledge about education.

Palavras-chave. Interaccionismo simbólico, Pesquisa sobre a própria prática, Paradigmas de investigação, Colaboração, Formação de professores.

Keywords. Symbolic interactionism, Researching our own practice, Research paradigms, Collaboration, Teacher education.

Pesquisa sobre a prática de matriz colaborativa

Este texto analisa as características da pesquisa de cunho colaborativo sobre a nossa própria prática, género de pesquisa que importa situar no debate dos paradigmas de investigação em educação, com especial atenção ao interaccionismo simbólico.

Paradigmas: Do debate ao esbatimento

A pesquisa educacional constitui hoje um vasto campo de actividade, ocupando milhares de pessoas por todo mundo e dando origem à realização de múltiplos seminários e encontros. Para além das apresentações feitas nesses encontros, ela é dada a

¹ Ponte, J. P. (2005). O interaccionismo simbólico e a pesquisa sobre a nossa própria prática. *Revista Pesquisa Qualitativa*, 1, 107-134.

conhecer através de publicações, incluindo revistas especializadas, livros e anais e, cada vez mais, na Internet. No seu livro *A estrutura das revoluções científicas*, Kuhn (1990) indica que toda a pesquisa se tende a desenvolver no quadro de um paradigma, conceito que tem sido objecto de acesa polémica. Para Guba e Lincoln (1994):

Um paradigma pode ser visto como um conjunto de *convicções básicas* (ou metafísicas) que se referem a princípios essenciais ou primeiros. Representa uma *visão do mundo* que define, para aquele que a detém, a natureza do “mundo”, o lugar que o indivíduo nele ocupa e o âmbito das relações possíveis com esse mundo e as suas partes, como acontece, por exemplo, com as cosmologias e teologias. (p. 107, itálicos no original)

Os anos 80 do século XX constituíram um momento de vivo debate em torno dos paradigmas da pesquisa em educação. Em confronto estavam, sobretudo, os paradigmas positivista, interpretativo e crítico. Os positivistas afirmam a possibilidade do conhecimento objectivo, procuram definir e manipular variáveis e realizar medições, privilegiando a realização de estudos de natureza experimental. As leis da natureza e da sociedade, assim descobertas, poderiam ser expressas numa linguagem impessoal e cientificamente neutra (GUBA & LINCOLN, 1994).

A perspectiva interpretativa, pelo seu lado, considera que não existe essa linguagem para descrever e interpretar as actividades humanas. Apoiando-se, sobretudo, no interaccionismo simbólico desenvolvido por Mead e Blumer (BLUMER, 1969; MELTZER, PETRAS, & REYNOLDS, 1975), considera que não há uma estrutura dos significados em si, independentemente das interpretações feitas pelos seres humanos. Deste modo, o objecto de análise é formulado em termos de acção, uma acção que abrange “o comportamento físico e ainda os significados que lhe atribuem o actor e aqueles que interagem com ele. O objecto da pesquisa social interpretativa é a acção e não o comportamento” (ERICKSON, 1986, p. 127). A criação de significado pelos actores remete para uma dimensão social que corresponde, em investigação, a uma tomada em conta da “relação entre as perspectivas dos actores e as condições ecológicas da acção em que estes se encontram implicados” (*idem*, p. 127). Como diz Greene (1990), a pesquisa interpretativa procura descrever e compreender o sentido constitutivo das formas existentes de realidade social e política e não de as julgar, avaliar ou condenar.

Finalmente, a teoria crítica rejeita o silêncio em questões de política, valores e ideologia dos outros paradigmas e procura tornar estas questões centrais para a pesquisa, integrando o envolvimento e acção política no propósito desta (GREENE,

1990). Os defensores deste paradigma consideram que a escola e a sociedade têm de mudar e, analisando os problemas sociais e o discurso dos diversos actores, pretendem criar nestes condições de exercício de espírito crítico e disposição emancipatória.

Este confronto entre as perspectivas positivista, interpretativa e crítica constituiu um momento importante de afirmação da Educação como campo científico. Durante muitas décadas, a pesquisa esteve manietada pela perspectiva positivista, que assumia a possibilidade de formular e resolver os problemas da educação em termos puramente técnicos, independentemente do pensar e do sentir dos respectivos actores – alunos, professores e restantes intervenientes no processo educativo. Os novos paradigmas emergentes traduziam formas distintas de lidar com este problema: o paradigma interpretativo sublinha a necessidade fundamental de compreender o ponto de vista dos intervenientes no processo educativo, enquanto que o paradigma crítico enfatiza sobretudo a necessidade de acção transformadora, envolvendo nessa acção os próprios actores educativos e sociais.

De então para cá o debate esmoreceu. Procurando responder às críticas arrasadoras que lhe foram feitas, o positivismo *tout court* deu lugar a formas “moderadas” de neo-positivismo. Além disso, tornou-se corrente a ideia que não só é possível como é desejável realizar pesquisa em educação usando em simultâneo elementos de diversos paradigmas. As designações, algo redutoras de “quantitativo” e “qualitativo” ganharam grande proeminência. No entanto, em muitas investigações que se apresentam como qualitativas, a perspectiva ontológica e epistemológica subjacente remete muito mais para o paradigma positivista (ou neopositivista) do que para qualquer outro.

Ao mesmo tempo que as fronteiras entre os paradigmas se foram tornando mais difusas, a quantidade da pesquisa aumentou de forma explosiva e a sua qualidade foi-se tornando, como é natural, cada vez mais problemática. Tal é a percepção que nos transmite, por exemplo, Alarcão (2001):

Se reconheço e aceito a complexidade da realidade e a dificuldade em dar sentido às suas manifestações, sinto na crescente pujança da investigação educacional uma esquizofrenia múltipla e alguma falta de coerência interna e externa.

São várias as manifestações de colisão, não sistematicamente explicada, entre fatos e opiniões, como continua a ser evidente a colisão entre investigação em educação e prática educativa, não obstante os grandes esforços que estão sendo feitos para ultrapassá-la. (p. 142).

Hoje em dia, o panorama da pesquisa educacional, alterou-se substancialmente em relação aos 80. Em primeiro lugar, a pesquisa extravasou dos meios académicos, onde de um modo geral se encontrava circunscrita, e desenvolve-se cada vez mais em múltiplos terrenos, incluindo o da própria prática educativa. Em segundo lugar, como indica Howe (1998), a perspectiva interpretativa evoluiu em duas direcções. Uma, o pós-modernismo, afirma que o projecto emancipador da modernidade se esgotou, sendo “a tarefa da pesquisa social e da filosofia desconstruir, desnormalizar, dismantelar, etc. a presença ainda poderosa da modernidade” (p. 13). Para a outra, o transformacionismo, o projecto da modernidade embora com sérios problemas, pode e deve ser preservado, com a ajuda da pesquisa e da filosofia. Impõe-se, portanto, um renovar da reflexão sobre o ponto onde está a investigação em educação e os novos rumos que se lhe oferecem.

Novos caminhos na pesquisa interpretativa

A perspectiva interpretativa permitiu uma mudança decisiva na pesquisa em educação, reintroduzindo a integridade do elemento humano. Os pensamentos e os significados dos actores educativos passam a ser um objectivo de estudo não só legítimo como fundamental e a subjectividade do investigador deixa de ser um mal a evitar e passa a ser um recurso a mobilizar.

No entanto, a perspectiva interpretativa depara-se também com as suas dificuldades. Ela permite conhecer – pelo menos até certo ponto – “as coisas como elas são”, na perspectiva dos respectivos actores. Baseando-se na observação e interpretação do discurso desses actores – sobretudo alunos e professores – nos seus contextos naturais de prática, registados com um mínimo de interferência do investigador, esta pesquisa fica fortemente condicionada pelo que é verbalizado (ou verbalizável) nesses discursos e não se ajusta à exploração de possibilidades alternativas. Neste ponto a Educação distingue-se de modo profundo e irreduzível de outras ciências sociais como a Sociologia e a Antropologia. Enquanto que nestas o objectivo é descrever o pensamento dos actores sociais e perceber as lógicas em que estes actuam no quadro das suas comunidades e organizações, a Educação pretende ir mais longe. O seu objectivo é estudar formas de promover desenvolvimento humano, nas crianças, jovens e adultos, e também nos professores e outros actores educativos. A Educação procura não é só estudar a perspectiva destes actores sobre as coisas, mas também saber como e em que condições as suas perspectivas e as suas práticas se podem transformar e assumir novas qualidades.

Para lidar com os problemas educacionais, a postura meramente interpretativa revela-se algo limitada. É necessário interpretar o outro, conhecer o seu modo de pensar e sentir, mas é igualmente necessário estudar formas de trabalho conjunto que levem a novos horizontes. Em Educação, o investigador não é apenas um espectador do que se passa no terreno da prática educativa mas também um actor, ao lado de outros actores, na transformação desse terreno e dos próprios participantes. Para isso, torna-se necessária uma relação de outro tipo, baseada no diálogo e na colaboração. Erickson (1989), um conhecido investigador do campo interpretativo, dá o seu próprio testemunho sobre esta questão:

(...) No meu trabalho anterior com professores, o meu papel como pesquisador etnográfico inibia o diálogo com eles. Especializei-me na realização de estudos aprofundados, prolongados e observacionais de professores individuais, por vezes chamados “etnográficos”, “qualitativos”, ou “naturalísticos”, nos quais se desenvolve uma forte relação e os professores dizem que aprendem muito pelo facto de serem estudados. Assume-se frequentemente que nesta abordagem os pesquisadores se aproximam dos professores mais do que em qualquer outro tipo de pesquisa educacional. Contudo, há ainda uma barreira à completa colaboração. O pesquisador toma um cuidado extremo para não emitir juízos e procura não interferir com a prática normal do professor. O pesquisador tenta evitar reconstruir com os professores relações de poder desigual que estes podem ter tido no passado com visitantes que vieram às suas salas de aula como supervisores ou avaliadores.

Quando o pesquisador tenta tão cuidadosamente não julgar ou influenciar o professor, contudo, há algo de artificial que se desenvolve na relação entre o professor e o investigador. A relação torna-se parecida com a que existe entre um terapeuta não-directivo e um cliente. Numa entrevista de pesquisa etnográfica, por exemplo, o papel do pesquisador é muitas vezes o desse terapeuta, repetindo ou parafraseando o que o cliente acabou de dizer. Essa entrevista não é um diálogo porque o entrevistador não acrescenta conteúdo (pelo menos idealmente). (pp. 433-4)

Há muitos problemas e situações – existentes ou potenciais – que dificilmente se percebem na actividade espontânea e natural dos actores educativos. Mas é possível criar situações de diálogo e de colaboração em que esses problemas e situações podem ser estudados e compreendidos. É claro que este novo tipo de pesquisa traz numerosos problemas – tanto metodológicos como epistemológicos e éticos – a que é necessário dar a devida atenção.

Na verdade, a colaboração constitui um modo de trabalho especialmente indicado para lidar com problemas de grande complexidade, demasiado pesados para serem enfrentados com êxito por uma só pessoa. Ela permite enquadrar num mesmo esforço

actores com conhecimentos e competências diversas que, isoladamente seriam impotentes para lidar com certos problemas, mas que, em conjunto, podem conseguir soluções interessantes. Há muitas coisas que não são percebidas pelo investigador sozinho nem pelo professor sozinho, mas que os dois, em colaboração, podem compreender e transformar.

Aparentemente, aproximamo-nos do paradigma crítico, dada a ênfase na intervenção e na acção transformadora. É uma aproximação mais aparente do que real. No paradigma crítico, a perspectiva transformadora é assumida pelo investigador externo, que procura pelos meios ao seu alcance fomentar o movimento emancipatório dos actores sociais e educativos. Na pesquisa colaborativa de inspiração interpretativa o investigador não impõe a sua agenda pessoal aos participantes – negocia com eles formas de trabalho interessantes e benéficas para as diversas partes envolvidas e respeita as opções educativas, culturais e ideológicas dos actores com quem trabalha.

No trabalho colaborativo, um dos pressupostos centrais da abordagem interpretativa fica irremediavelmente abalado – a distância entre o sujeito e o objecto de estudo². Na verdade, a distância cultural entre o “civilizado” e o “selvagem” começou por ser um trunfo fundamental da pesquisa etnográfica. Isso mesmo nos recorda o antropólogo português Pina-Cabral (1991):

A principal justificação para a observação participante é que o investigador sofre uma experiência de choque cultural que ilumina tanto o seu conhecimento sobre essa sociedade particular como o seu conhecimento intuitivo sobre qualquer outra sociedade de origem (...). Por conseguinte, o problema para o qual procuramos resposta é o de saber se o etnógrafo sofre esse choque cultural quando estuda uma sociedade que lhe era anteriormente familiar. (p. 51)

Na pesquisa, é bem mais fácil lidar com o diferente do que com o familiar. A diferença chama a atenção, motiva uma análise, encaminha uma explicação. O familiar surge como natural, algo que por natureza não precisa de ser explicado. Ao encetar uma actividade em colaboração com outros actores, passamos igualmente a ser parte do objecto que procuramos estudar, o que constitui um novo problema com o qual temos de lidar.

A colaboração já coloca problemas complexos de separação entre sujeito e objecto mas o enfraquecimento desta condição pode ser levado ainda mais longe: Porque olhar apenas para as práticas dos outros? Porque não olhar também para a nossa

própria prática? Na verdade, a grande maioria dos investigadores em educação (incluindo os pesquisadores de formação interpretativa) são também actores educativos. Se na nossa prática há problemas complicados a solicitar atenção, porque não usar a nossa competência como investigadores para tentar compreendê-los melhor?

A verdade é que nos últimos anos, muitos académicos com treino de pesquisa – e entre eles muitos investigadores de formação interpretativa – têm começado a debruçar-se sobre problemas da sua prática profissional enquanto professores do ensino superior e não superior, formadores de professores ou líderes organizacionais (COCHRAN-SMITH, 2003; ZEICHNER & NOFKE, 2001). Os assuntos que têm sido estudados por formadores de professores incluem, por exemplo, (i) a aprendizagem dos seus alunos em diversos contextos, (ii) o desenvolvimento de comunidades de aprendizagem de formadores e a natureza dos contextos organizacionais, sociais e intelectuais que as apoiam ou constroem, (iii) o desenvolvimento e implementação de currículos para manter ou para desafiar diversas agendas e *standards*, e (iv) as relações entre a aprendizagem de professores e formadores, as práticas profissionais e a aprendizagens dos alunos (COCHRAN-SMITH, 2003).

Ao lado desta pesquisa conduzida por académicos, tem vindo a afirmar-se igualmente um interesse crescente na pesquisa por parte dos professores dos ensinos fundamental e médio, cuja primeira motivação reside em tentar perceber os múltiplos e complexos problemas com que se defrontam na sua prática profissional. Este fenómeno ocorre também em outros campos como a saúde e o serviço social – em vez de esperar que alguém de fora lhes indique as soluções, estes profissionais têm vindo cada vez mais a investigar os problemas que sentem directamente.

Este novo campo de pesquisa, de cunho essencialmente profissional, assume que a finalidade fundamental da sua pesquisa é contribuir para clarificar os problemas da prática e procurar soluções – e aqui parece existir uma nova aproximação ao paradigma crítico. Na verdade, a pesquisa sobre a nossa própria prática pode ser conduzida numa lógica sobretudo de *intervir e transformar*, sabendo à partida onde se quer chegar, e então está perto do paradigma crítico, ou pode ser conduzida sobretudo numa lógica de *compreender* antes de mais os problemas que se colocam, caso em que a filiação na tradição interpretativa continua a ser primacial.

A pesquisa colaborativa com a participação de diversos actores e a pesquisa dos profissionais sobre a sua própria prática, parecem representar movimentos distintos. Na

² Note-se que este pressuposto é igualmente fundamental na investigação de matriz positivista.

verdade podemos juntá-los num só movimento se reconhecermos a capacidade epistémica de geração de conhecimento próprio parte desses profissionais e a importância da instância colectiva na sua actividade. É neste quadro que se desenvolve o trabalho que apresentarei de seguida.

O grupo de estudos do GTI

O grupo de estudos “O professor como investigador” promovido pelo Grupo de Trabalho de Investigação (GTI) da Associação de Professores da Matemática (APM) de Portugal constitui um exemplo de um grupo colaborativo de profissionais da educação interessados em estudar a sua própria prática³. Este grupo surge do interesse do GTI em estudar a interface entre a pesquisa e a prática educacional. Numa primeira abordagem o tema escolhido é precisamente “Investigação e ensino”. Mais tarde, este tema, por ser demasiado amplo, é redefinido como “O professor como pesquisador”, expressão introduzida por Stenhouse (1984).

O processo de constituição do grupo e de formação da sua identidade decorre entre finais de 1998 e Abril de 2000, data que marca o início formal do seu trabalho. Integram o grupo, nesta fase, cerca de dezena e meia de participantes, professores do ensino fundamental, médio e superior, alguns dos quais também formadores de professores (formação inicial e continuada). O grupo assume como objectivo recolher e divulgar informação sobre o tema e, ao mesmo tempo, promover o desenvolvimento profissional dos seus membros. Estes propósitos levam à definição das actividades a empreender: identificação de bibliografia, exploração de *sites*, análise e discussão de textos e preparação e edição de uma colectânea. A pouco e pouco começa a tomar forma a ideia desta colectânea incluir também artigos originais elaborados quer por membros do grupo quer por elementos exteriores.

Em Outubro de 2001 abandona-se, definitivamente, a ideia de produzir uma colectânea com textos já existentes e decide-se produzir um livro constituído, fundamentalmente, por artigos originais. Esta mudança em relação à natureza da publicação é decisiva na vida do grupo, levando ao estabelecimento de uma nova dinâmica de trabalho. Definem-se então o conteúdo, estrutura e método de elaboração do livro, subordinado ao tema “investigação sobre a nossa própria prática”. Prevê-se que todos os mem-

³ Uma descrição mais pormenorizada do trabalho deste grupo encontra-se, por exemplo, em Ponte (em publicação). É de referir que o grupo continua activo, discutindo questões relacionadas com esta temática e preparando novas publicações.

bro do grupo estejam envolvidos no seu processo de elaboração, quer produzindo artigos quer colaborando no aperfeiçoamento dos artigos produzidos pelos outros participantes e estabelece-se a dimensão desejável e a estrutura dos textos. Finalmente, combina-se que cada participante deve indicar um título e um resumo relativos à sua contribuição e enviá-lo a todos os membros do grupo antes da reunião seguinte para serem aí analisados. Começa então a tomar forma o processo de trabalho adoptado daí em diante. Deste modo, o grupo de estudos transforma-se num grupo de trabalho que passa a ter como eixo organizador da sua actividade a publicação do livro numa data acordada por todos.

A partir de Novembro inicia-se a produção dos textos, trabalho que assume um ritmo mais intenso durante o primeiro semestre de 2002. Num primeiro momento, os resumos de cada contribuição são discutidos pelo grupo. Desta análise resultam algumas sugestões para a elaboração da primeira versão de cada artigo. É estabelecido um calendário de trabalho que permite que estas versões provisórias sejam previamente analisadas por cada um dos participantes e posteriormente discutidas no grupo. O objectivo destas discussões é apresentar sugestões que possibilitem a elaboração de novas versões mais aperfeiçoadas. Estas são novamente enviadas a todos, analisadas e discutidas, e o ciclo repete-se até cada artigo assumir a forma definitiva.

Este processo é algo moroso e trabalhoso para todos e, por vezes, um tanto frustrante, na medida em que nem sempre é fácil chegar a um consenso sobre o que o que está bem e o que está mal em cada texto. No entanto, proporciona igualmente momentos de discussão muito enriquecedores. Com o desenvolvimento do trabalho do grupo nesta segunda fase, vão surgindo novas interrogações mais directamente relacionadas com o tema da pesquisa sobre a própria prática: Que vantagens e dificuldades pode ter um professor em investigar sobre a sua própria prática profissional? Que relação há entre investigar e reflectir? Qual o possível papel da colaboração? O que nos dizem as experiências em que temos estado envolvidos sobre o alcance deste tipo de trabalho? E sobre as suas dificuldades e constrangimentos?

O livro *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (GTI, 2002), concluído em Julho de 2002, contém dez relatos de experiências. Estes apresentam uma descrição concisa, mas tanto quanto possível rigorosa, da respectiva questão orientadora e da metodologia de pesquisa, indicam os resultados ou evidências obtidas e discutem as suas implicações para a prática profissional do respectivo autor. As experiências dizem respeito a trabalho realizado em aulas do ensino fundamental e médio e em programas de formação inicial e continuada de professores. No seu conjunto, estes

artigos revelam que realizar pesquisa sobre a própria prática é uma actividade que pode despertar grande interesse nos respectivos actores e é susceptível de proporcionar significativas implicações para a sua prática profissional. O livro contém ainda alguns documentos complementares, e inclui três ensaios de natureza teórica que discutem a natureza e o alcance da pesquisa sobre a prática e o papel da colaboração e da reflexão na actividade inquiridora do professor.

As perspectivas teóricas fundamentais elaboradas neste trabalho e alguns exemplos dos relatos de experiências foram apresentados por diversos membros do grupo em encontros nacionais e internacionais e em cursos e seminários em diversas instituições. Esse diálogo com outros membros da comunidade educativa interpelou o grupo para realizar uma reflexão aprofundada sobre o seu percurso. No quadro da sua tradição de trabalho, decide-se então que essa reflexão seria elaborada por escrito a partir de um questionário previamente enviado a todos os membros. As respostas obtidas foram analisadas e devolvidas a todo grupo⁴. Estas respostas evidenciam que o processo seguido durante estes dois anos se revelou fortemente formativo para todos os participantes. Por um lado, estes são unânimes em reconhecer que efectuaram novas aprendizagens referentes ao tema do grupo e a outros temas relacionados (pesquisa sobre a própria prática, reflexão, pesquisa-acção, etc.) e que desenvolveram as suas competências e o seu interesse em trabalhar neste campo. Em particular, vários são os participantes que indicam ter mobilizado conhecimentos e ideias discutidas pelo grupo para a sua prática docente e de investigação. Por outro lado, são também vários os que referem ter este trabalho constituído uma experiência profissional gratificante e enriquecedora, em termos do seu próprio desenvolvimento profissional, contribuindo para se sentirem mais seguros de si mesmos como profissionais e para desenvolverem diversas capacidades, em especial no que se refere à comunicação oral e escrita.

Os membros do grupo indicam que um dos factores que concorreram de modo decisivo para as potencialidades formativas que reconhecem existir no trabalho realizado foi o ambiente de colaboração e as relações interpessoais:

O grupo foi formado por pessoas (que o incorporaram de livre vontade) com experiências profissionais diversas e provavelmente expectativas bastante diferentes em relação ao trabalho que se iria desenvolver, o que poderia ter constituído uma dificuldade para o seu bom funcionamento. Contudo essa diversidade foi liderada de forma a potencializar os contributos de cada um, tendo contribuído para criar um ambiente de trabalho

⁴ Um relato mais pormenorizado dos procedimentos usados nesta reflexão e do balanço realizado pelo grupo é feito em Ponte e Serrazina (2003).

agradável onde se desenvolveram e fortaleceram relações inter-pessoais. (Irene)

[Entre os factores que contribuíram para que a experiência de participação no grupo fosse positiva está] a qualidade das relações inter-pessoais que fomos conseguindo estabelecer que, do meu ponto de vista, facilitaram que me disponibilizasse, interiormente, a ouvir críticas sobre as minhas ideias e trabalho e encarasse esta experiência como fonte de crescimento pessoal e profissional sem recear que ela se viesse a revelar dolorosa. (Ana)

Além disso, vários participantes apontam que o papel das metodologias de trabalho adoptadas pelo grupo, em particular, a ênfase no processo de escrita e de discussão dos textos escritos pelos seus elementos, foi fundamental para o trabalho realizado:

Na base destas aprendizagens [aprofundamento de conhecimentos relacionados com o tema do grupo] estiveram tanto a leitura de textos seleccionados, feita individualmente, como a discussão desses textos – com a associada possibilidade de confronto de pontos de vista – existente nas sessões de trabalho conjunto. (Ana)

Esta aprendizagem derivou directamente da metodologia adoptada pelo grupo: escrever, escrever, escrever, e da insistência na preferência de isso ser feito de forma a poder ser efectivamente lido. (Manuela)

No entanto, para os seus membros, os caminhos percorridos pelo grupo não foram isentos de obstáculos. Nas suas reflexões, muitos participantes indicam ter dificuldades ao longo do processo de trabalho. Destas, algumas, prendem-se com a gestão do tempo: não foi fácil compatibilizar o tempo requerido pelas várias tarefas definidas pelo grupo (participação nas reuniões, leitura de textos, escrita do seu próprio texto) com outros compromissos pessoais e profissionais. Outras, têm a ver com um sentimento de apreensão pela dificuldade da tarefa, para a qual se sentiam pouco preparados, receando não a conseguir levar até ao fim. No entanto, findo o processo, vencidas as dificuldades e perante o produto final (individual e colectivo) e o balanço pessoal do percurso empreendido, é unânime o sentimento de satisfação com o trabalho realizado e as aprendizagens efectuadas.

O funcionamento deste grupo e os resultados da sua actividade evidenciam as potencialidades do trabalho conjunto envolvendo profissionais com diversas formações, interesses, experiências e conhecimentos. Neste percurso, dois aspectos emergem como fundamentais: o primeiro, é o interesse em pesquisar questões relacionadas com a sua prática profissional, cujos resultados e perspectivas possam ser imediatamente re-

investidos nessa prática e ajudar à sua transformação; o segundo, é o valor da actividade colaborativa que não só informa o trabalho do grupo em termos gerais, como está presente, localmente, na realização de muitos dos projectos que integram este trabalho.

Problemas da pesquisa sobre a nossa prática

Pesquisar é um processo fundamental de construção do conhecimento. Por isso, a pesquisa que os profissionais realizam sobre a sua própria prática poderá contribuir de modo significativo para o esclarecimento e resolução dos problemas que sentem directamente. Além disso, esta pesquisa proporciona o desenvolvimento profissional dos respectivos actores e pode também conduzir à melhoria das organizações em que eles se inserem. Ultrapassando o seu carácter meramente local, esta pesquisa pode ainda contribuir para o desenvolvimento da cultura profissional do respectivo campo de prática e até influenciar o conhecimento da sociedade em geral. As potencialidades são promissoras mas resta saber se se são susceptíveis de concretização bem como os problemas que podem suscitar.

Pesquisar a sua prática, um novo paradigma?

Vários autores, insatisfeitos com o quadro fornecido pelos paradigmas clássicos de pesquisa educacional têm defendido a necessidade de se formularem novos paradigmas. Por exemplo, ao lado dos paradigmas positivista e crítico, Guba e Lincoln (1994), referem o *pós-positivismo* e o *construtivismo*, sendo o primeiro uma espécie de adaptação do positivismo e o segundo um refinamento do paradigma interpretativo. Alarcão (2001) sugere que um paradigma emergente é o *experencialismo crítico*. Outros autores, como Anderson e Herr (1999), defendem que a pesquisa sobre a nossa própria prática é substancialmente diferente dos paradigmas clássicos:

Acreditamos que o facto do investigador pertencer ao campo, a centralidade da acção, a necessidade de prosseguir em espirais, a auto-reflexão na acção e a relação íntima e dialéctica de pesquisa e prática, tudo isso contribui para que a pesquisa dos profissionais se torne estranha (*alien*) (e muitas vezes suspeita para os investigadores que trabalham nos três paradigmas académicos) (...) (p. 12).

No entanto, a pesquisa sobre a nossa prática, mais do que um novo paradigma, parece tratar-se sobretudo de uma transgressão metodológica, no sentido que lhe dá Boaventura Sousa Santos (1987):

Numa fase de revolução científica como a que atravessamos, essa pluralidade de métodos só é possível mediante transgressão metodológica. (...) A transgressão metodológica repercute-se nos estilos e gêneros literários que presidem à escrita científica. A ciência pós-moderna não segue um estilo unidimensional, facilmente identificável; o seu estilo é uma configuração de estilos construída segundo o critério e a imaginação pessoal do cientista. A tolerância discursiva é o outro lado da pluralidade metodológica. (pp. 48-49)

A ideia de transgressão metodológica é aliciante mas tem de ter algum limite, para além do qual se dilui a matriz investigativa. O que distingue a pesquisa de outras actividades, como a reflexão sobre a prática ou a simples colaboração, é que ela começa com a identificação de um problema relevante – teórico ou prático – para o qual se procura uma resposta convincente de forma metódica. Além disso, a pesquisa só termina quando é comunicada a um grupo para o qual ela faz sentido e é por este discutida. Estas são, de resto, as condições fundamentais colocadas por Beillerot (2001) para que uma actividade constitua uma pesquisa: (i) produz conhecimentos novos ou, pelo menos, novos para quem investiga; (ii) tem uma metodologia rigorosa; e (iii) é pública⁵. Ou seja, a pesquisa envolve não só uma metodologia mas também uma pergunta directora e uma actividade de divulgação e partilha. Deste modo, a existência de uma metodologia é uma condição necessária mas não suficiente para caracterizar uma actividade como uma investigação e, em particular, uma pesquisa sobre a nossa prática⁶.

Estas três condições são aplicáveis à pesquisa que os profissionais realizam sobre a sua prática. No entanto, são condições muito gerais que será preciso operacionalizar através do desenvolvimento de uma cultura de pesquisa e de discussão da pesquisa sobre a prática profissional. Só a partir da análise de casos concretos se estabelecerá com clareza, em cada campo, o que é realmente novo ou conhecido, o que é metódico e o que constitui uma divulgação pública adequada para que um trabalho possa ser escrutinado e discutido pelos pares. Tal como qualquer outra, a pesquisa realizada pelos professores pode ter uma qualidade problemática. Santos (2001), por exemplo, refere críticas feitas em Inglaterra a este tipo de pesquisa. Por isso, não será de admirar que a ques-

⁵ Este autor aponta, ainda, outras três condições para a investigação de um segundo nível. Este segundo grupo de condições pode ser tomado porventura para caracterizar a investigação de excelência, mas não me parece essencial em toda e qualquer investigação.

⁶ Muitos autores sublinham a existência de um método usado com certo nível de rigor como o traço fundamental da investigação. Por exemplo Lytle e Cochran-Smith (1990) referem que esta envolve um questionamento sistemático e intencional pelos professores sobre a sua escola e o seu trabalho na sala de aula. Entendo, no entanto, que a novidade e o carácter público indicados por Beillerot são essenciais para que se possa, realmente, falar de investigação.

tão dos critérios de qualidade da pesquisa realizada pelos profissionais tenha merecido a atenção diversos autores (por exemplo, ANDERSON & HERR, 1999; GERALDI, MESSIAS & GUERRA, 1998; PONTE, 2002; ZEICHNER & NOFKE, 2001). A formulação de critérios pode ajudar a salientar as características que se consideram mais importantes neste tipo de pesquisa, mas debate-se com uma dificuldade especial: a pesquisa sobre a sua própria prática é realizada por profissionais de comunidades muito diversas, com diferentes objectivos e recursos. Por isso, em vez de procurar formulações gerais que agradem a todos, será necessário que cada comunidade de pesquisa debata e defina os seus critérios próprios.

Referi anteriormente o problema epistemológico da distância entre o pesquisador e o objecto de estudo. Na verdade, essa distância pode existir no espaço, no tempo e na cultura⁷. Não dispondo da solução clássica dos antropólogos, de ir em busca do exótico no outro lado do mundo, o que pode fazer o profissional da educação que quer estudar a sua própria prática? Quanto a mim, para criar distância, tem três recursos ao seu alcance: (i) recorrer à teoria; (ii) tirar partido da sua vivência num grupo; e (iii) tirar partido do debate no exterior do grupo. A teoria, como refere Pina-Cabral (1991), representa “a experiência acumulada pelos seus antecessores [e] produz um padrão de referência que permite ao antropólogo viver como ‘diferente’ aquilo que de outra forma lhe poderia parecer familiar” (p. 51). A vivência no grupo, permite ao pesquisador confrontar directamente as suas perspectivas com a de outros “amigos críticos”, criando igualmente distância em relação a si mesmo, às suas concepções e aos seus preconceitos pessoais. Finalmente, o debate no exterior do grupo, com outros elementos da profissão, da comunidade educativa e da sociedade em geral, pode introduzir um factor adicional de diferença e ajudar a relativizar as nossas próprias perspectivas. A terceira condição sublinha a importância do elemento público deste tipo de pesquisa e a segunda reforça a importância desta se desenrolar no quadro de grupos colaborativos.

A pesquisa sobre a sua própria prática e a pesquisa-acção

É natural perguntar se *pesquisa-acção* e pesquisa sobre a prática não são dois nomes diferentes para a mesma coisa. A resposta está longe de ser simples, porque cada um dos termos tem múltiplos significados. Pesquisa-acção é um conceito com uma larga

⁷ Em vez de falarmos simplesmente de distância, deveríamos talvez falar da relação distância-proximidade. Como indicam Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1994), a investigação interpretativa baseia-se numa aproximação do investigador aos participantes, centrada na construção de sentido. Esta aproximação manifesta-se no plano físico (o terreno) e no simbólico (a linguagem), evitando o distanciamento que resultaria do emprego de formas simbólicas estranhas ao seu meio.

história, que compreende muitas variantes e tem conhecido inúmeras polémicas. A sua natureza e objectivos são caracterizados de modo diverso conforme os autores. Para o psicólogo social Kurt Lewin, considerado o pai do conceito, esta inclui uma sucessão de ciclos envolvendo (i) a descrição do problema; (ii) a elaboração de um plano de acção; (iii) a colocação desse plano em prática; e (iv) a respectiva avaliação. A última etapa pode, por sua vez, dar origem a um novo plano de acção, recomeçando desse modo o ciclo de investigação (ver ARENDS, 1997). Por outro lado, como indicam Zeichner e Nofke (2001), ao lado desta perspectiva “cíclica”, existem outras perspectivas, em que o processo de questionamento assume uma forma bem mais “linear”.

Para muitos autores há apenas um modo “correcto” de se fazer pesquisa-acção (aquela que eles perfilham). Esta pesquisa deve prosseguir certos objectivos, marcados nomeadamente por uma preocupação de natureza social. Ou seja, as problemáticas externas ao campo educativo pesam frequentemente mais que as problemáticas internas a esse mesmo campo. Nessa perspectiva, um professor que se interroga sobre as vantagens e as desvantagens de diversos modos de trabalhar com os seus alunos um objectivo ou conceito curricular, não está propriamente a fazer pesquisa-acção.

Por outro lado, a pesquisa sobre a nossa própria prática é uma perspectiva que dá os seus primeiros passos como “género de pesquisa”. No campo educativo, podemos distinguir duas grande correntes: (i) a dos professores do ensino superior e formadores de professores, com formação académica e treino como investigadores, que a certa altura das suas carreiras decidiram começar a investigar problemas relacionados com as suas próprias práticas; e (ii) a dos professores dos ensinos fundamental e médio e técnicos de educação que, com muito menos treino de pesquisa ou mesmo sem qualquer treino, se interessam por investigar questões relacionadas com a sua prática profissional. A diferença fundamental não está no facto de uns terem um forte treino como investigadores e outros não, mas sim no estatuto social e, sobretudo, no facto de uns pertencerem a comunidades de pesquisa, enquanto que os outros se encontram muito mais dispersos e não têm audiências naturais com quem dialogar sobre as suas experiências nem dispõem de uma rede de encontros e publicações para divulgar e debater o seu trabalho.

A pesquisa-acção e a pesquisa sobre a nossa própria prática constituem duas perspectivas distintas. A pesquisa-acção, tal como é usualmente apresentada, é uma perspectiva “normativa”, carregada de preocupações ideológicas – a pesquisa serve para atingir certos fins, pré-determinados à partida, de transformação social. A pesquisa sobre a nossa prática, representa uma visão ampla e problematizadora da pesquisa, considerando legítimo que esta assuma os seus objectivos dentro de um espectro alargado

(sem prejuízo, naturalmente, de encarar a justiça e a igualdade como valores fundamentais)⁸. Neste caso, a pesquisa é um processo que tem origem dentro de uma prática e que não se subordina a quaisquer agendas exteriores. Trata-se assim de duas posições eticamente distintas. Numa, os valores essenciais são de ordem ideológica e política e referem-se sobretudo às condições de exclusão e inclusão de certos grupos sociais; na outra, os valores essenciais remetem para a integridade do trabalho realizado pelos profissionais, salvaguardando naturalmente o respeito pela cultura, identidade e interesses dos actores com quem trabalham. É aqui que mais se diferenciam os paradigmas interpretativo e crítico, dando soluções diferentes ao problema de articular a capacidade problematizadora do pesquisador com o respeito pelo outro que constitui o seu objecto de estudo.

Colaboração

Como mostra a experiência do GTI, a colaboração é um dos elementos decisivos da pesquisa sobre a prática. No entanto, é preciso notar que, tal como acontece em tantos outros casos, o termo colaboração assume significados diversos para diferentes autores. Alguns fazem uma distinção entre colaboração e cooperação: na colaboração, os diversos participantes trabalham em conjunto, numa base de relativa igualdade e numa relação de ajuda mútua, procurando atingir objectivos comuns; em contrapartida, na cooperação, as relações podem ser hierárquicas e desiguais e os objectivos dos participantes podem ser bem diferentes uns dos outros.

A colaboração, pode argumentar-se, está na essência do ensino:

Alguns tipos de trabalho só podem ser bem feitos em colaboração. Um deles é o ensino; requer colaboração para ser bem feito. Nada de duradouro pode ser conseguido educacionalmente sem alguma acomodação mútua e pensamento partilhado pelos professores e os seus alunos, que são os seus principais colaboradores. (ERICKSON, 1989, p. 431).

Uma discussão relativamente pormenorizada sobre as potencialidades da colaboração encontra-se, por exemplo, em Boavida e Ponte (2002). Bastará aqui chamar a atenção para dois aspectos fundamentais de uma actividade de colaboração – um certo nível de organização e um certo ambiente relacional. Na verdade, a organização pode ir

⁸ Uma visão semelhante, sobre a investigação sobre a prática parece ser subscrita por Lüdke (2001) quando sublinha a necessidade de “assegurarmos as condições e a abertura para todas as formas de pesquisar que sejam necessárias para a busca de soluções aos seus problemas, sem comprometer o próprio estatuto de pesquisa” (p. 52).

evoluindo e assumindo novas formas segundo as fases do trabalho. A colaboração pode tornar-se mais intensa à medida que o trabalho avança, os participantes se conhecem melhor e ganham confiança uns nos outros. Ou seja, a colaboração tem um “carácter emergente”. Por outro lado, o ambiente relacional pressupõe uma relação afectiva entre os participantes e envolve necessariamente diálogo, negociação e cuidado. O diálogo é necessário para estabelecer uma verdadeira comunicação, proporcionando a compreensão dos significados e problemas com que se defronta cada membro da equipa. A negociação de significados, objectivos e processos, permite o estabelecimento de pontos de contacto e plataformas que viabilizam o trabalho conjunto; e o cuidado envolve uma atenção genuína aos problemas e necessidades dos outros. Ou seja, a colaboração exige um certo nível de mutualidade na relação entre os participantes, de tal modo que todos recebem uns dos outros e todos dão algo uns aos outros.

As actividades de colaboração podem ocorrer entre “pares”, ou seja, membros de um mesmo grupo profissional, sejam professores, formadores de professores, ou técnicos de educação. As potencialidades da colaboração que envolve pessoas com experiências e estatutos profissionais diferentes evidencia-se na experiência do GTI e tem vindo igualmente a ser reconhecida por um número crescente de autores (ANDRÉ, 2001; ZEICHNER, 1998).

Para que um trabalho de colaboração atinja os seus objectivos, poderá ser necessário que exista uma certa diferenciação de papéis entre os membros da equipa. Essa divisão permite tirar partido dos interesses e especializações dos seus membros e facilita a realização das diversas tarefas. No entanto, essa divisão pode ser problemática, se significar que alguns dos participantes ficam com os papéis interessantes e outros com os papéis desagradáveis ou rotineiros. Além disso, todo o trabalho de colaboração envolve dificuldades. Boavida e Ponte (2002) referem quatro tipos de problemas: gerir a diferença, lidar com a imprevisibilidade, avaliar os potenciais custos e benefícios e estar atento à auto-satisfação confortável e ao conformismo. Deve notar-se, ainda, que a colaboração, tendo embora inegáveis potencialidades, pode assumir um papel conservador ou de resistência à mudança. Hargreaves (1998), por exemplo, analisa diversas formas de colaboração entre pares, indicando como algumas, pela sua natureza e objectivos, exercem um papel mais negativo do que positivo na qualidade do ensino. Situações de colaboração entre professores de cunho vincadamente conservador são também apontadas por Little (2001).

A pesquisa sobre a prática como um elemento da cultura profissional

A valorização de uma cultura de pesquisa por parte de um dado grupo profissional não depende apenas da vontade e da actuação individual dos seus membros, mas pressupõe necessariamente a existência de diversas condições no plano social e institucional. André (2001), por exemplo, referindo-se ao professor, aponta a importância deste ter uma disposição para investigar e possuir uma formação mínima para o fazer, mas refere igualmente a necessidade de existir um ambiente institucional favorável, permitindo a constituição de grupos de estudo e o estabelecimento de assessorias técnico-pedagógicas, proporcionando tempo, espaço e recursos materiais e bibliográficos. A criação destas condições depende, naturalmente, da valorização desta perspectiva pelas políticas educativas. Para que elas existam, muito podem também contribuir a paciência, persistência e criatividade dos próprios professores.

Não estamos só perante o profissional, a sua instituição e o poder político. Há uma outra instância colectiva que tem um papel fundamental na afirmação (ou não) da pesquisa sobre a sua prática como elemento de uma cultura profissional: as estruturas e movimentos associativos. Só na medida em que as instâncias colectivas valorizem de facto esta actividade é que ela pode tornar-se um elemento “natural” do respectivo perfil profissional.

Para os docentes do ensino superior e formadores de professores, a valorização da pesquisa é parte integrante (pelo menos em muitos casos) do seu ambiente e estatuto profissional⁹. Além disso, para estes docentes existem, frequentemente, comunidades profissionais, com encontros, publicações e redes informais. O problema principal, aqui, será tornar legítimo este “género” de pesquisa, mostrando que ele tem relevância e qualidade pelo menos comparável à de outros géneros.

Para os professores dos ensinos fundamental e médio, condições paralelas terão que existir. Na verdade existem já em embrião em diversos países. Por exemplo, em Inglaterra há programas geridos por uma instituição oficial, o *Teacher Training Agency (TTA)* que subsidiam, em certas condições, a realização de pesquisas sobre a sua prática por parte dos professores. Em Portugal, programas de apoio aos projectos das escolas têm sido oferecidos pelo *Ministério da Educação*. Programas deste tipo apoiam a realização de projectos próximos da prática profissional, ou seja, nas escolas, em grupos de escolas ou em grupos de professores com interesses comuns. Em muitos casos, estas actividades podem revestir o carácter de projectos colaborativos, envolvendo professo-

⁹ A transformação duma parte significativa das escolas do ensino superior em instituições exclusivamente de ensino, sem espaço para investigação, em curso em muitos países, é uma política educativa que contraria esta possibilidade.

res experientes, professores principiantes, formadores de professores, investigadores e outros membros da comunidade, como agentes sociais e culturais e encarregados de educação.

O apoio das autoridades oficiais pode ser importante, mas mais importante é a afirmação da perspectiva da pesquisa sobre a nossa própria prática nas associações e movimentos profissionais. Estas estruturas podem ter um papel fundamental como instâncias de apoio à divulgação dos resultados e das perspectivas dos projectos e ao seu debate – nomeadamente através dos encontros profissionais, publicações periódicas e não periódicas e redes informais. O dinamismo desta instância, a profundidade e a seriedade do debate e da crítica que nele se desenvolverem, podem marcar o tom da cultura profissional. A experiência do GTI ilustra, de resto, o potencial da acção associativa dos professores e o modo como a sua organização pode alterar de modo significativo as respectivas condições de trabalho.

Duas autoras norte-americanas, Cochran-Smith e Lytle (1999) falam de um tipo especial de pesquisa onde a instância colectiva assume um papel fundamental. Tomando por ponto de partida a diferença entre conhecimento *na* prática e conhecimento *da* prática, distinguem entre a pesquisa como projecto pontual (*inquiry as time-bound project*) e a pesquisa como forma de estar profissional (*inquiry as stance*).

Cochran-Smith (2003) resume assim esta perspectiva:

Assumir a pesquisa como forma de estar profissional significa que professores e futuros professores trabalhando em comunidades de pesquisa para gerar conhecimento local, perspectivar e teorizar a sua prática, interpretar e interrogar a teoria e a pesquisa dos outros. Fundamental nesta noção é a ideia que o trabalho em comunidades de pesquisa é social e político – quer dizer, envolve tornar problemático as actuais formas de organização da escola; as formas como o conhecimento é construído, avaliado e usado, e os papéis individuais e colectivos dos professores para promover a mudança. (p. 8)

Para esta autora, é participando nestas comunidades de pesquisa que os futuros professores começam a ter contacto com esta vertente da sua actividade profissional, ainda antes de entrar formalmente na profissão.

Conclusão

A pesquisa interpretativa assume que o objecto social não é uma realidade exterior ao indivíduo mas sim uma construção subjectivamente vivida. Por isso, estudar o

social e o educativo envolve compreendê-lo, o que, como apontam Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1994), não é possível sem o reviver. Podemos acrescentar: não é possível sem o reviver *de modo profundo e autêntico*.

Neste texto reflectimos sobre diversos problemas da pesquisa que os profissionais realizam sobre a sua prática. Alguns desses problemas são de natureza epistemológica (como a questão da distância sujeito-objecto e os critérios de validade) e outros de ordem ética (como relações de poder no seio dos grupos colaborativos). Outros problemas de natureza ética (por exemplo, questões decorrentes da relação com os sujeitos estudados) e metodológica (*designs* de pesquisa, selecção de instrumentos e técnicas, procedimentos e gestão de recursos) podem ser igualmente discutidos.

Por todo o mundo tem vindo a assistir-se a um interesse e um envolvimento de professores dos ensinos fundamental e médio por este tipo de pesquisa (ZEICHNER & NOFKE, 2001)¹⁰. No entanto, deve sublinhar-se que a reflexão relativa à pesquisa sobre a nossa própria prática não se reduz ao que os académicos podem pensar sobre o trabalho de pesquisa dos professores. Tem uma outra faceta, tão ou mais importante – a reflexão que os académicos podem fazer sobre a sua própria pesquisa sobre a sua própria prática, ajudando a compreender os problemas que se colocam nos campos de trabalho onde intervêm como profissionais e nas suas instituições. Por isso, o discurso da pesquisa sobre a prática não é um mero discurso sobre as práticas dos outros, mas é também, e sobretudo, um discurso sobre nós mesmos e a nossa prática.

No que se refere aos professores, a ideia não será fazer deles pesquisadores profissionais mas sim profissionais mais competentes, com mais recursos e mais possibilidades de acção:

Educar pela pesquisa tem como condição essencial primeira que o profissional da educação seja pesquisador, ou seja, maneje a pesquisa como princípio científico e educativo e a tenha como atitude cotidiana. Não é o caso fazer dele um pesquisador “profissional”, sobretudo na educação básica, já que não a cultiva em si, mas como instrumento principal do processo educativo. Não se busca um “profissional da pesquisa”, mas um profissional da educação pela pesquisa. (Demo, 2000, p. 2)

Que isto é possível, pelo menos em certas condições, mostra-o o testemunho de Olívia Sousa (2002), uma das professoras que participa no trabalho do GTI:

¹⁰ Como aponta André (2001), o movimento do professor como pesquisador envolve também os seus perigos na medida em que coloca no professor a responsabilidade pelos males da educação e pode contribuir para a desvalorização da actividade docente, uma vez que se procura alcançar estatuto mais elevado (“ser investigador”) fora do campo profissional.

Após esta última sessão, enquanto redigia as minhas notas de campo, fui surpreendida por uma ideia que me ocorreu: a existência de uma forte analogia entre o modo como os alunos tinham desenvolvido a sua investigação e o modo como eu estava a desenvolver a minha própria investigação. Tal como os alunos, também eu senti imensa dificuldade em formular as minhas questões de investigação, necessitando de pedir ajuda para o fazer, do mesmo modo que eles solicitaram a minha (...) Outro aspecto onde senti o paralelismo entre as duas situações, foi na dificuldade de comunicar por escrito as minhas ideias e conclusões (...) Para além dos processos, esta analogia estende-se também aos resultados. Penso que posso inferir que, tal como eu, também os alunos sofreram um processo evolutivo enquanto investigaram. Não pretendo dizer que se tornaram investigadores, tal como eu não me tornei, mas penso que este tipo de experiências pode contribuir para que os alunos se tornem mais reflexivos e mais competentes na procura de soluções para os seus problemas, quer enquanto estudantes quer, mais tarde, como cidadãos. (SOUSA, 2002, p. 96)

Referências

- Alarcão, I. Novas tendências nos paradigmas de investigação em educação. In Alarcão, I. (Org.), *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001, p. 135-144.
- Anderson, G. L., & Herr, K. The new paradigm wars: Is there room for rigorous practitioner knowledge in schools and universities? *Educational Researcher*, 28(5), 12-21, 40, 1999.
- Arends, R. I. *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill, 1997.
- Beillerot, J. A “pesquisa”: Esboço de uma análise. In M. André (Ed.), *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papyrus, 2001, p. 71-90.
- Blumer, H. *Symbolic interactionism: Perspective and method*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1969.
- Boavida, A. M., Ponte, J. P. Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In GTI (Org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM, 2002, p. 43-55.
- Demo, P. *Educar pela pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 2000.
- Erickson, F. Qualitative methods in research on teaching. In Wittrock, M. C. (Org.), *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan, 1986, p. 119-161.
- Erickson, F. Research currents: Learning and collaboration in teaching. *Language Arts*, 66(4), 430-441, 1989.
- Geraldi, C. M. G., Messias, M. G. M., Guerra, M. D. S. (1998). Reflectindo com Zeichner: Um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e episte-

- mológicas. In Geraldi, C. M. G., Fiorentini, D. & Pereira, E. M. (Orgs.), *Cartografias do trabalho docente*. Campinas: Mercado das Letras, p. 237-274.
- GTI (Org.). *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM, 2002.
- Guba, E., & Lincoln, Y. S. Competing paradigms in qualitative research. In N. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1994, p. 105-117.
- Greene, J. Three views on the nature and the role of knowledge in social science. In Guba, E. & Lincoln, Y. S. (Orgs.), *The paradigm dialog*. Newbury Park, CA: Sage, 1990, p. 227-245.
- Hargreaves, A. *Os professores em tempos de mudança: O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw Hill, 1998.
- Howe, K. R. The interpretive turn and the new debate in education. *Educational Researcher*, 27(8), 13-20, 1998.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. *Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.
- Lüdke, M. (2001). A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In M. André (Ed.), *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papirus, p. 27-54.
- Little, J. W. *Inside teacher community: Representations of classroom practice*. Conferência realizada na International Study Association on Teachers and Teaching (ISATT), Faro, Portugal, 2001, Setembro.
- Lytle, S. L.; & Cochran-Smith, M. Learning from teacher research: A working typology. *Teachers College Records*, 92(1), 83-103, 1990.
- Kuhn, T. S. *A estrutura das revoluções científicas* (3ª ed.). São Paulo: Perspectiva, 1990.
- Meltzer, B. N., Petras, J. W., & Reynolds, L. T. *Symbolic interactionism: Genesis, varieties and criticism*. London: Routledge & Kegan Paul, 1975.
- Pina-Cabral, J. *Os contextos da Antropologia*. Lisboa: Difel, 1991.
- Ponte, J. P. Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM, 2002, p. 5-28.
- Ponte, J. P. (em publicação). Pesquisar para compreender e transformar a nossa própria prática. *Educação em Revista*.
- Ponte, J. P.; & Serrazina, L. Professores e formadores investigam a sua própria prática: O papel da colaboração. *Zetetiké*, 11(20), 51-84, 2003.
- Santos, B. S. *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Afrontamento, 1987.
- Santos, L. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In André, M. (Org.), *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papirus, 2001, p. 11-26.
- Sousa, O. Investigações estatísticas no 6.º ano. In GTI (Org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM, 2002, p. 75-97.
- Stenhouse, L. *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata, 1984.
- Zeichner, K. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador académico. In Geraldi, C. M. G., Fiorentini, D. & Pereira, E. M. (Orgs.), *Cartografias do trabalho docente*. Campinas: Mercado das Letras, 1998, p. 207-236.

Zeichner, K., & Nofke, S. Practitioner research. In Richardson, V. (Org.), *Handbook of research on teaching*. Washington, DC.: AERA, 2001, p. 298-330.