

V Colóquio CIE-UMa

Pesquisar para mudar (a educação)

Investigação e inovação (em educação)

Carlos Nogueira Fino (UMa)

1. Introdução

Numa aula inaugural proferida na universidade de East Anglia, em 1979, Lawrence Stenhouse afirmava que se tinha espalhado pelo Reino Unido, desde os anos cinquenta, uma doutrina segundo a qual o essencial da educação para a docência se deveria basear, não na investigação em educação, mas na aplicação à educação de conclusões da investigação levada a cabo pelas “disciplinas contribuidoras”, ou seja, a filosofia, a psicologia e a sociologia. E ia mais além ao acrescentar que a maioria dos que ensinavam aquelas disciplinas aos futuros professores não eram capazes de partilhar nenhuma investigação concreta com eles, o que seria obviamente importante, tratando-se de cursos de formação profissional de professores. E rematava dizendo que todos esses filósofos, psicólogos e sociólogos, cujas pesquisas nos seus próprios campos eram problemáticas, se tornavam em autoridades nos cursos de formação de professores, raras vezes a contra-gosto, (Stenhouse, 1979).

Trinta anos depois deste desabafo, muito devido à influência do trabalho de Stenhouse e de outros, a educação tem vindo a afirmar-se como campo específico de investigação conduzida, em grande medida, por professores que incorporam nas suas práticas os ensinamentos dessa investigação, ao ponto de a relação entre a investigação e o desenvolvimento profissional dos professores parecer indiscutível. Só não o será, talvez, para quem acredita que o papel dos professores não deve ir além da mera execução de procedimentos “educacionais” pré-formatados, estandardizados e codificados por instâncias de decisão que os transcendem. E por quem continua a acreditar que quem deve investigar em educação são os especialistas “de fora”, que olham para a educação através da lente da filosofia, da psicologia, da sociologia, da história, ou de outras “disciplina contribuidora” qualquer.

E, deste ponto de vista, esta comunicação tem por objectivo estabelecer relações entre a investigação em educação e a prática pedagógica, mais concretamente a prática pedagógica inovadora, não numa perspectiva meramente contemplativa, ou seja, relativa à descrição de processos pedagógicos eventualmente inovadores, avaliados a partir de um quadro conceptual apriorístico sobre inovação, mas numa perspectiva de acção: a própria investigação guiada por um sentido transformador, a partir de uma visão macro da escola e das suas relações com o envolvimento, que nos tem vindo a ser sugerida por alguma investigação em educação. Dizendo de outra maneira, não se trata apenas de investigar para se saber se determinadas práticas são inovadoras ou não, nem, muito menos, de descrever práticas, que se supõem inovadoras, a partir de assunções acríticas ou fundamentadas no deslumbramento que a novidade pode provocar. A ideia é aliar a investigação, sem a qual os processos pedagógicos não serão completamente inteligíveis, ao intuito de inovar, a partir de um juízo macro sobre a escola na sua generalidade, fundado na investigação. Por outras palavras, trata-se de encarar o investigador como agente transformador, aventurando-se nas areias movediças de não se saber, com nitidez, onde começa um e acaba o outro, ou, caso coexistam, como chegarão ao final sem se desfazer essa harmonia cúmplice entre a dúvida que impele à pesquisa e a certeza que conduz à acção.

Trata-se de rejeitar a dicotomia entre a compreensão e o seu uso na transformação deliberada, centrada na maneira como praticam pessoas que querem aprender, assessoradas por pessoas que têm a responsabilidade de criar contextos de aprendizagem (cada vez mais) ricos e favoráveis. A um nível micro (sala de aula, por exemplo), é isso que verdadeiramente conta: abolir a diferença entre investigadores e professores, para que sobressaia uma personagem capaz de sintetizar, na sua prática profissional, a criação do conhecimento necessário à sua transformação.

2. Inovação

Durante décadas a fio, a escola que emergiu da modernidade manteve praticamente inalteráveis os seus processos, recorrendo quase exclusivamente às tecnologias associadas à leitura e à escrita para os suportar. Nas últimas décadas, no entanto, temos assistido a um recrudescer da incorporação de tecnologias novas, nomeadamente de

informação e comunicação (TIC), havendo quem considere que essas novas tecnologias estão a mudar a escola.

Quando falo de modernidade, refiro-me à passagem do *locus* de trabalho da família para a fábrica e ao processo de produção em série; à consolidação do estado nação e ao aparecimento do estado providência; e à instituição de pesadas máquinas burocráticas, rigidamente hierarquizadas (Sousa & Fino, 2008). Tal como a conhecemos, a escola inscreve-se neste quadro de concentração, burocratização e hierarquização, no qual a aprendizagem “natural” deixou de ser entendida como suficiente e passou a dever acontecer num local próprio, concentrando o maior número possível de crianças e jovens, submetidas à mesma lógica de produção em série e de segregação por idades.

Como referem Sousa & Fino, a escola da modernidade foi sendo deliberadamente desenhada para que os alunos,

“quando nela entrassem, passassem imediatamente a ‘respirar’ uma atmosfera carregada de elementos e de significações que se revelaram ser muito mais importantes e decisivos que as meras orientações inscritas no brevíssimo currículo ‘oficial’ da escola pública” (2008:14).

E a própria organização do ensino foi evoluindo até se cristalizar naquela que se haveria de tornar na melhor intérprete da organização racional do trabalho, introduzida por Frederick Taylor na administração científica das empresas: trata-se do sistema de instrução simultânea, em que os professores “dão a lição” a toda a turma ao mesmo tempo, e em que nenhum professor aborda todas as disciplinas do currículo. Nessa organização tende a aumentar o número de professores envolvidos no “processamento” da mesma matéria-prima (alunos), e a afunilar-se o seu campo de especialização, à medida que se vão sucedendo os vários patamares da escolarização.

É interessante ter-se presente que no modelo de organização imediatamente anterior, conhecido por ensino monitorial, mútuo, ou Lancasteriano, baseado no princípio *Qui docet, discit*, todos os alunos partilhavam o mesmo grande espaço, mas agrupavam-se em pequenos grupos e em estações de trabalho, guiados por monitores, que eram os únicos com os quais o professor interagia directamente. E mais interessante ainda é notar que o ensino monitorial, que se tinha disseminado rapidamente em todo o mundo entre 1798 e 1830, já não existia na França em 1865, e o sistema francês já seguia obrigatoriamente o método da instrução simultânea (Giles, 1987).

Quer isto dizer que, na primeira metade do século XIX, os sistemas e os métodos de ensino sofreram grandes transformações, das quais, a que conduziu à instrução simultânea e à taylorização terá sido a mais importante e a mais radical, assumindo-se como verdadeira descontinuidade em relação ao modelo anterior.

Essa descontinuidade com o paradigma anterior coincide com o que considero ser, sem sombra de dúvida, um processo de inovação pedagógica. Esses momentos são raros. Depois desse, não existe vestígio, na história da educação, de uma descontinuidade tão absoluta e tão global. O que tem existido é uma sobrevivência do taylorismo e do paradigma fabril, muito para além daquilo que me parece ter sido a vigência do quadro civilizacional que lhes deu origem, pontuada por um ou outro incidente. Como é do conhecimento geral, hoje em dia, o ideário republicano da Revolução Francesa, que reclamava educação para todos para o triunfo da cidadania, já não tem propriamente a força impulsionadora e eruptiva, que teve a partir do final do século XVIII. E o modo de produção fabril, como inspirador da organização de uma escola, já não fará o mesmo sentido que fazia quando Taylor e a racionalização eram as grandes referências da industrialização.

Convém referir, no entanto, que a permanência do paradigma fabril como principal organizador da escola, apesar de descrito de forma extremamente crua por autores como Toffler (s/d) e Gimeno Sacristán (1985), por exemplo, e apesar das sucessivas crises por que tem passado, continua vigente. É claro que, ao longo dos tempos, se foram sucedendo tentativas de modificar a escola mais ou menos profundamente, nenhuma delas com força suficiente para por em causa a sua orientação paradigmática. Períodos extremamente fecundos, como os da Escola Nova, diluíram-se na ortodoxia. E nem mesmo as novas explicações dos processos cognitivos, nomeadamente da aprendizagem, trazidas pelos construtivistas ao longo de todo o século XX, foram capazes de ajudar a operar grandes modificações nos procedimentos habituais e nas rotinas enraizadas, apesar de negarem um dos pressupostos mais entranhados e estruturantes da tradição, segundo o qual existe uma relação qualquer de causalidade, quase imperativa, entre o ensino e a aprendizagem.

E a própria incorporação das TIC, bem como a incorporação de tecnologias anteriores, como o cinema, a TV, etc., não tem servido para alterar grande coisa do *status quo*. Na generalidade dos casos, a incorporação de tecnologia na escola modelada

segundo o paradigma fabril tem acentuado os pressupostos desse paradigma. Elas surgem quase sempre como auxiliares de ensino, ou seja, como elementos que ampliam a capacidade do professor, seja em termos comunicacionais, seja em termos de agente de um currículo centralizado, burocrático, taxativo e *a priori*. Ou, o que torna as coisas ainda mais evidentes, para suportarem versões electrónicas da escola tradicional, em que o currículo aparece empobrecido, reduzido ao mínimo dos mínimos, limitado aos conteúdos programáticos das várias disciplinas, que é o que essas tecnologias e as concepções quanto à sua utilização são capazes de suportar no estágio actual de desenvolvimento do software “educativo”. Estou a falar, obviamente, das plataformas digitais, como as de e-learning, ou mesmo de certas representações mais sofisticadas tecnologicamente, como as que são recriadas na Second Life, por exemplo.

Ora, na minha opinião, a inovação pedagógica não é uma questão que possa ser colocada em termos estritamente quantitativos ou de mera incorporação de tecnologia, do género mais depressa, mais eficazmente, mais do mesmo. Muito menos pode ser colocada em termos de mais tecnologias disponíveis na escola, nomeadamente quando a proposta da sua utilização consiste em fazer com ela exactamente o que se faria na sua ausência, embora, talvez, de forma menos atractiva. A inovação pedagógica só se pode colocar em termos de mudança e de transformação. Transformação da escola e dos seus pressupostos fabris, pelo menos a nível micro, ou seja, no espaço onde se movimentam aprendizes concretos, assessorados por professores que estão empenhados em garantir, de acordo com Seymour Papert (1993), o máximo de aprendizagem com o mínimo de ensino. Por outras palavras, a inovação pedagógica passa por uma mudança na atitude do professor, que presta muito maior atenção à criação dos contextos da aprendizagem para os seus alunos do que aquela que é tradicionalmente comum, centrando neles, e na actividade deles, o essencial dos processos. E perguntando, evidentemente, o que é que a incorporação de nova tecnologia pode fazer para ampliar o poder dos alunos, enquanto aprendizes, ao invés de conjecturar a exploração da tecnologia para reforçar o seu controlo sobre a turma, em actividades estritamente curriculares, num processo em que é o principal agente.

É esta a utilização das TIC que, a nível macro, poderá eventualmente levar à sugestão de um novo paradigma de instituição educativa, nomeadamente porque estas tecnologias da pós-modernidade têm potencial para garantirem acessos interactivos,

dessincronizados e permanentes à informação e servirem de ferramentas de aprendizagem, *tools to think with*, como diria Papert, desvinculadas de um currículo centralizado e burocrático, que é apanágio da escola da era industrial.

Enquanto atravessamos esta terra de ninguém entre paradigmas, em que a escola fabril se deprecia cada vez mais rápida e acentuadamente, mas ainda não se consubstanciou o paradigma seguinte, a investigação em educação assume uma importância ainda mais decisiva, nomeadamente a que se debruça sobre a inovação pedagógica. No século em que os professores já se tornaram excedentários, pelo menos em Portugal, temos inteligência instalada, como nunca antes, para se pensar seriamente sobre o modelo de escola que precisamos para substituir a que temos. Esse pensamento só pode sair da investigação que separe as práticas verdadeiramente inovadoras do alarido em redor da pseudo-inovação contida nos planos de dotação das escolas com quadros interactivos, acessos de banda larga à internet, computadores Magalhães para todos, etc. E não porque essas aquisições não sejam importantes, nem que seja para reconciliarem os actuais ambientes escolares com tecnologias do seu tempo, ou mesmo para darem a mais crianças a possibilidade de terem acesso às tecnologias de que são contemporâneas.

3. Investigação e acção

Há cinco anos, no ano lectivo de 2004/2005, a Universidade da Madeira iniciou o primeiro curso de mestrado em educação, na especialidade de inovação pedagógica, inaugurando assim o que haveria de se tornar numa das linhas de investigação do seu centro de investigação em educação (CIE-UMa). Quem se quiser dar ao trabalho de consultar o site do CIE-UMa, para saber em que consiste essa linha de pesquisa, verificará que ela se organiza em redor da convicção de que escola que temos enfrenta sérios problemas, nomeadamente o problema da obsolescência, e o da necessidade de serem encontradas saídas para eles. Nunca se tratou, nesse mestrado, de se procurar uma visão meramente descritiva, mas, antes, um propósito deliberado de se passar à acção, sem a qual a investigação em educação, numa questão absolutamente crucial, como é a inovação pedagógica, nunca ultrapassará a mera atitude contemplativa, eventualmente erudita, mas que não conduzirá muito para além dela.

Daí que o mestrado em inovação pedagógica tivesse assumido, na sua concepção, a convicção de que as metodologias de investigação qualitativa são as mais adequadas à compreensão dos fenómenos que se desenvolvem no interior das escolas, e que a etnografia, numa perspectiva crítica, seria a mais adequada à sondagem das dinâmicas de natureza social e cultural que as perpassam, com o objectivo último de as transformar. Essa convicção encontra alento em Trueba, que, a propósito da relação entre a etnografia crítica e a acção, afirmava:

Because critical ethnography is a commitment to praxis, discourse alone is insufficient and even offensive if isolated from emancipatory action, from praxis. (Trueba, 1999: 594)

A convicção da adequação da etnografia ao propósito da inovação pedagógica foi sendo sedimentada a partir da reflexão desenvolvida em redor das actividades das duas primeiras edições do mestrado. Em 2006, na conferência que proferi no II Colóquio CIE-UMa (e VI Colóquio Internacional da SEEE), organizado em redor do tema Educação e Cultura, formulava duas questões que sintetizavam o meu pensamento sobre essa adequação:

... que melhor que uma descrição, formulada do ponto de vista dos nativos de uma comunidade onde acontecem determinadas transacções, chamemos-lhes educativas, pode servir de base para a revelação e interpretação crítica das práticas pedagógicas, nomeadamente as práticas pedagógicas que podem merecer a designação de inovadoras?

Que outra maneira, que não a de sondar directamente a complexa realidade social que constitui uma turma, por exemplo, será mais adequada para compreender esses pontos de vista dos seus nativos – alunos e professores – e poder descrever e interpretar as suas práticas, localizá-las, ou não, na corrente da doxa, entender em que se afastam ou em que medida se integram na ortodoxia vigente? (Fino, 2008: 46)

A localização na doxa e o juízo macro sobre ela, sintetizado na primeira parte desta comunicação, correspondem ao discurso, de que falava Trueba. A acção emancipatória é a que corresponde ao momento da inovação, quando as práticas pedagógicas são deliberadamente transformadas.

Ainda a este respeito, num efémero blogue intitulado *Etnografía y Educación*, interrogava-se Sabirón (2007), sobre o que pode trazer a investigação etnográfica à inovação pedagógica, adiantando que ela resgata o protagonismo do investigado face ao

investigador, na medida em que recupera a dignidade e reforça a autoridade do profissional da docência, ao proporcionar-lhe uma teoria fundamentada e fundamentante da sua própria praxis. E vai mais além, ao considerar que a investigação etnográfica, próxima do desenho da investigação-acção e do estudo de caso, traz com ela um procedimento de reflexão contextualizada que propicia ganhos no sentido emancipador, ao mesmo tempo que dota de rigor científico o processo de inovação.

Esta posição de Sabirón é coincidente, segundo me parece, com a que venho defendendo quanto ao papel que a etnografia pode ter, nomeadamente no que se refere ao sentido de acção que a investigação em educação deve ter para se tornar, efectivamente, em alavanca e em fundamento do processo de inovação pedagógica. No entanto, a referência da proximidade entre a etnografia e o desenho da investigação-acção, enuncia o que me parece ser o passo seguinte, em que o etnógrafo não é o *outro* de se faz *nativo* para compreender, interpretar e descrever uma cultura, que não era a sua, ainda que tenha passado (também) a ser, mas o *nativo* (professor) que se faz *estranho* para investigar a própria prática, à qual pretende dar um sentido de inovação.

E este é o ponto a que chegámos. Por um lado, tem crescido a evidência de que a etnografia se adequa à investigação em educação e essa evidência consubstancia-se nas teses de doutoramento e dissertações de mestrado, entretanto defendidas no âmbito do CIE-UMa. Por outro, constata-se que a generalidade dos investigadores em educação são também professores, empenhados em mudar a escola de alguma maneira, alguns deles a começar pela sua própria prática profissional. E assim, tem-se insinuado com uma força cada vez maior, a figura do professor-investigador e o papel da investigação-acção, alentada em grande medida por Lapassade (2005), ao explicar que, se a observação participante tem por finalidade principal o conhecimento, na investigação-acção esse conhecimento retorna aos membros de um grupo de trabalho transformado em instrumento de mudança. E acrescentando que, ao invés do que se passa com a investigação fundamental, cujo alvo é conhecer, a investigação-acção pretende mudar as pessoas, as situações, ou ambas.

Parece evidente que só pode ser esse o sentido, a nível micro, da inovação pedagógica: mudar as situações educativas para que se transformem as pessoas que nelas estão envolvidas, os aprendizes e os educadores.

4. Investigação-acção

4.1. Conceito

De acordo com Ardoino (1989), a investigação-acção, surgida nos Estados Unidos, nos anos quarenta do século XX, inscreve-se na corrente da dinâmica de grupos e implica uma reconsideração radical das relações entre acção e investigação. Um dos seus principais impulsionadores, Kurt Lewin, já aplicava a noção de campo, proveniente da Gestalt, ao estudo dos processos psicológicos, antes de emigrar para a América. E consiste, como refere Lapassade (1993), no empenhamento, por parte de quem a pratica, em acções que pretendem modificar uma certa situação, reinjectado imediatamente na prática o conhecimento que se obtém pela acção.

Do conjunto da investigação-acção, acrescenta Ardoino (op. cit.), fazem parte estudos, investigações aplicadas e experiências no terreno. Nesse conjunto encontraremos, associadas ou misturadas, quatro perspectivas. São elas: uma perspectiva axiológica, que consiste em aligeirar o sofrimento humano através da redução das disfunções sociais; uma perspectiva praxeológica, que é a optimização da acção e a ajuda à decisão; uma perspectiva metodológica, ainda muito próxima de opções experimentalistas e de uma espécie de clínica das situações sociais; e uma perspectiva epistemológica, baseada na teoria de campo¹.

Conforme refere Lapassade (1993), o processo de investigação-acção decorre segundo uma sequência de fases, cujo encadeamento de ciclos é semelhante a uma espiral: a planificação, a concretização de uma primeira etapa do plano com observação dos seus efeitos, a planificação de uma etapa seguinte a partir dos resultados da precedente e assim sucessivamente. A espiral consiste na acumulação de interacções entre a prática, a observação e a teorização.

Segundo Hess (1981), as bases filosóficas da investigação-acção, de Kurt Lewin, assentam numa concepção optimista do homem e dos grupos e numa fé mudança, que

¹ Segundo a teoria de campo, de Kurt Lewin (1935), o comportamento humano é condicionado pela totalidade dos factos coexistentes, que funcionam como um campo dinâmico, em que cada parte está inter-relacionada com as demais. Deste modo, o comportamento depende do campo presente e actual e não apenas do passado ou do futuro, sendo esse campo o espaço vital que contém a pessoa e o seu ambiente psicológico, ou comportamental, isto é, o ambiente tal como é percebido e interpretado pela pessoa. Para explicar o comportamento humano, Lewin propôs a equação $B = f(PE)$, na qual o comportamento (*behavior* - B) é função (f) da interacção entre a pessoa (P) e o meio (*environment* - E) que a envolve.

coloca problemas técnicos. Esses problemas são o domínio dos processos em funcionamento, a que se juntam as suposições de que o agente de mudança é capaz de fixar objectivos para o grupo, e de que as pessoas e os grupos em questão podem chegar ao domínio cada vez maior sobre as suas decisões, as suas acções e o seu futuro. No entanto, para que os objectivos sejam atingidos, é fundamental a confluência de três elementos: a auto-regulação, o agente da mudança e o grupo.

Para Hess, a auto-regulação é o princípio de base, sobre o qual assenta a investigação-acção, e implica contrapor as determinações interiores aos processos de regulação vindos do exterior. O agente da mudança é, por sua vez, o actor que tem a seu cargo facilitar o desenvolvimento dos processos de auto-regulação, num processo activo de investigação, quem organiza os grupos e determina os processos de mudança. Finalmente, há a considerar o grupo, que é o lugar onde se operam as mudanças.

Lewin (1946) encarava a investigação necessária para a prática social como um utensílio para a engenharia social, recusando a pertinência de uma investigação desligada da acção, meramente destinada à produção de literatura, por a considerar insuficiente. Isso sem aceitar qualquer espécie de menoridade ou de menor cientificidade relacionada com a investigação no campo dos eventos sociais.

The research needed for social practice can best be characterized as research for social management or social engineering. It is a type of action-research, a comparative research on the conditions and effects of various forms of social action, and research leading to social action. Research that produces nothing but books will not suffice.

This by no means implies that the research needed is in any respect less scientific or "lower" than what would be required for pure science in the field of social events. I am inclined to hold the opposite to be true. Institutions interested in engineering, such as the Massachusetts Institute of Technology, have turned more and more to what is called basic research. In regard to social engineering, too, progress will depend largely on the rate with which basic research in social sciences can develop deeper insight into the laws which govern social life (Lewin, 1946: 46-47).

Em todo o caso, segundo esclarece Lapassade (op. cit.), na concepção clássica de investigação-acção, de Kurt Lewin, o investigador é o especialista que vem de fora, não pertencendo ao grupo sobre o qual vai agir. Se vem e se intervém é porque tal lhe é encomendado.

4.2. Renascendo das cinzas

Depois do sucesso que registou ao longo dos anos quarenta e cinquenta, a investigação-acção passou por um período de relativa depreciação. O seu ressurgimento no campo da educação deve-se, em grande medida, à influência de Stenhouse, que propunha um ensino baseado na investigação, em que os professores actuariam como investigadores e incorporariam os ensinamentos retirados da investigação na sua acção docente. Como o campo de investigação preferencial dos professores coincide, nessa perspectiva, com a escola em que trabalham, estava aberto o caminho para um salto no entendimento e no desenho da investigação-acção, que deixa de ser encomendada e “externa”, conduzida por especialistas de fora, passando a ser o resultado de uma actividade “interna”, levada a cabo pelos próprios professores sobre o seu trabalho com os seus alunos. A afirmação de Stenhouse “*It is not enough that teachers’ work should be studied: they need to study it themselves*” (1975: 143), sintetiza bem essa mudança de perspectiva, em comparação com a perspectiva clássica da investigação-acção.

Segundo Lapassade (1993), existe ainda um segundo comparsa importante nesta demanda pelo ressurgimento da investigação-acção, cujo contributo é tão decisivo como raro na tentativa de síntese entre a abordagem etnográfica, pela via da observação participante, e a investigação-acção. Trata-se de William Foote Whyte, autor que inclui a investigação-acção participante entre os três tipos de investigação social aplicada (*applied social research*)².

Carr & Kemmis, citados por Lapassade (1993), apontam as seguintes razões para o ressurgimento da investigação-acção: a) desenvolveu-se entre os docentes a necessidade de desempenharem também o papel de investigador, o que põe em causa do modelo do *especialista* vindo do exterior; b) os docentes tornaram-se cada vez mais conscientes da inutilidade de algumas investigações conduzidas sob a égide das “ciências da educação” para a resolução dos problemas concretos que sentem na sua acção; c) existe um interesse acrescido pelos problemas práticos associados à noção inglesa de curriculum; d) emergiram novos métodos de investigação em educação, nomeadamente as orientações qualitativas, como a avaliação democrática, o estudo de caso, a etnografia

² Os outros são: o investigador como profissional especialista e investigação em quadros de desenvolvimento organizacional (Whyte, 1984).

da escola, que implicam a consideração das perspectivas dos actores sociais e que, conseqüentemente, colocam os professores no centro do processo de pesquisa.

Ainda segundo Carr & Kemmis, citados por Lapassade (op. cit.), o incremento da importância da investigação-acção no trabalho dos professores está relacionado com as políticas de responsabilização dos professores pelos resultados do seu trabalho, que os obriga a prestar contas à sociedade e à tutela, e com a solidariedade crescente que une os professores face às críticas públicas dirigidas à escola.

Definindo investigação-acção como uma forma de investigação efectuada pelos praticantes a partir da sua própria prática, Carr & Kemmis elaboraram a sua concepção própria, que é designada por investigação-acção emancipadora, ou crítica, cujos objectivos imediatos se relacionam com acções de melhoria e de envolvimento. Essas acções visam, por um lado, a melhoria da prática docente e da percepção e compreensão da prática docente pelos seus praticantes. Por outro, procuram a melhoria da situação problemática em concreto, através do envolvimento e da colaboração de todos os envolvidos na investigação.

Action research is simply a form of self-reflective enquiry undertaken by participants in social situations in order to improve the rationality and justice of their own practices, their understanding of these practices, and the situations in which the practices are carried out (Carr and Kemmis, 1986: 162).

A propósito da concepção de investigação-acção de Carr & Kemmis, Lapassade (1993) exprime a opinião de que ela pressupõe que os docentes investigadores se apercebam do processo educativo como de um objecto passível de ser investigado através de uma espécie de etnografia espontânea. E, mais do que isso, que se apercebam espontaneamente da natureza social e das conseqüências da reforma em curso, além de entenderem a própria investigação como uma actividade social e política, logo, ideológica. E acrescenta, recuperando a proposta de Boumard (1989), que é preciso contrariar o modelo dos sábios (que vêm) do exterior, propondo o modelo dos sábios do interior, os que falam de dentro da cultura que pretendem transformar.

E, para que a confluência entre a etnografia e a investigação-acção levada a cabo pelos professores aconteça, estes devem aplicar, ainda de acordo com Lapassade (op. cit.), técnicas que são utilizadas na etnografia, como a manutenção de um diário de classe centrado em aspectos específicos das práticas dos docentes investigadores, o

registo das interações nas aulas e nas reuniões de trabalho, conversas com alunos fora das aulas, técnicas de análise dos dados recolhidos, triangulação.

E, finalmente, convém prestar atenção a este recentíssimo contributo de Roberto Sidnei Macedo, professor da Universidade Federal da Bahia, Brasil, que, referindo-se ao que denomina de etnopesquisa-ação, estabelece uma ponte definitiva entre etnografia e investigação-ação, ao afirmar que:

“... a etnopesquisa-ação proporciona aos meios científicos e académicos uma oportunidade ímpar de transformar *com*, de aprender *com*, e de ensinar *com*, possibilitando que a pesquisa implique-se no social, sem que exerça uma moral parasitária que há muito algumas pesquisas exercem conscientes ou não. Para etnopesquisa-ação, os atores sociais constroem teorias, instituem inteligibilidades importantes para se compreender as ordens sociais e intervir de forma partilhada. Aqui, numa hermenêutica intercristica e implicada, os autores da pesquisa assumem a responsabilidade de produzir conhecimento e transformação social numa espiral sem entrada fixa, onde ação e reflexão se imbricam em movimentos partilhados, recursivos, muitas vezes imprevisíveis, orientados por uma ética da responsabilidade, da autonomia e da radicalidade democrática na maneira de implicar conhecimento e responsabilidade humana e social. Vale dizer que a etnopesquisa-ação, como uma especificidade da pesquisa-ação de orientação qualitativa, cultiva a identidade do rigor [...], ampliando pelas suas características próprias o espectro de interferência compartilhada na sociedade.” (Macedo, 2009: 116-117).

5. Conclusão

Aqui chegados, cumpre retirar os andaimes que foram sendo colocados ao longo deste monólogo para a construção do que julgo ser um encadeamento simples de ideias, também elas pouco complicadas. Essas ideias são as seguintes, e a ordem por que são enunciadas é arbitrária:

a) a inovação pedagógica implica descontinuidade com as práticas pedagógicas tradicionais e consiste na actualização, a nível micro, de uma visão crítica sobre a organização e o funcionamento dos sistemas educativos;

b) essa descontinuidade só pode ser planeada e completamente compreendida através de um olhar “de dentro”, do mesmo modo que só “por dentro” se pode actuar visando provocá-la;

c) a investigação em educação deve ter um sentido crítico que conduza à transformação (da educação);

d) a investigação em educação é uma tarefa inerente à acção educativa;

e) etnografia e investigação-acção em educação podem confluir numa abordagem comum.

São estas as ideias que estão na origem, aqui na Universidade da Madeira, do primeiro mestrado desenhado inteiramente por nós, em 2003, da linha de investigação em inovação pedagógica do Centro de Investigação em Educação, e da adequação de um curso de doutoramento relacionado directamente com ela. Essa linha de investigação é ousada e optimista, apesar do peso conhecido da tradição de burocracia industrial que tolhe a escola e dificulta a visão para além dela, que se espalhou pelo senso comum e repercute, pesadamente e com violência, nas práticas dos professores. É ousada, porque se atreve a procurar alternativas para as práticas tradicionais quando a tendência vigente é a da restrição da autonomia e a redução dos professores a meros executantes de procedimentos pré-estabelecidos. É optimista porque procura a mudança que requer professores investigadores, na perspectiva de Stenhouse, empenhados em aprender através da investigação da própria acção e da reinjecção na prática, na perspectiva de Lewin, do conhecimento obtido através da acção.

Finalmente, gostaria de terminar esta comunicação com um desafio. Lapassade termina o capítulo sobre observação participante, de um texto disponível online e intitulado *La Methode Ethnographique*, afirmando que a relação entre a etnografia participante e a investigação-acção constitui um problema pouco estudado, geralmente ignorado pelos manuais de sociologia qualitativa. No entanto, segundo conclui, esse é um dos problemas fundamentais que se colocam, actualmente ao trabalho de campo (*fieldwork*).

O desafio é evidente: compete-nos a nós, investigadores em educação, muitos de nós empenhados, formal ou informalmente, em pesquisar as nossas próprias práticas, aprofundar e fundamentar essa relação.

6. Referências

Ardoino, J. (1989). “Historique de la recherche-action”, nota do artigo *D'une ambiguïté propre à la recherche-action aux confusions entretenues par les pratiques*

d'intervention. Pratiques de Formation/Analyses, 18. <http://www-ufr8.univ-paris8.fr/pfa/18presentation.html> (acedido a 21-10-2009).

Boumard, P. (1989). Les savants de l'intérieur, Paris : Armand Colin.

Carr, W. and Kemmis, S. (1986) Becoming Critical. Education, knowledge and action research, Lewes: Falmer.

Fino, C. N. & Sousa, J. (2005). “As TIC redesenhando as fronteiras do currículo”, in Revista Educação & Cultura Contemporânea, 3(2), 53-66 1º Semestre 2005. Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá.

Fino, C. N. (2008). “A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais”. In Christine Escallier e Nelson Veríssimo (Org.) Educação e Cultura. Funchal: DCE – Universidade da Madeira, pp 43-53.

Giles, T. (1987). História da Educação. S. Paulo: E. P. U..

Gimeno Sacristán, J. (1985). La pedagogia por objetivos: obsesión por la eficiencia. Madrid: Morata

Hess, R. (1981, “Lewin et la recherche-action”. In La Sociologie d'Intervention, Paris: PUF, (Le sociologue), pp.99-109.

Lapassade, G. (1993). Documento dactilografado. Université Paris VIII.

Lapassade, G. (2005). As Microsociologias. Brasília: Liber Livro Editora.

Lapassade, G. (s/d). La Methode Ethnographique. <http://www.vadeker.net/corpus/lapassade/ethngrso.htm> (acedido a 12/11/2009).

Lewin, K. (1935). A Dynamic Theory of Personality, Selected Papers. New York e London: McGraw-Hill Book Company, Inc.

Lewin, K. (1946). “Action research and minority problems”. Journal of Social Issues, 2, pp. 34-46.

Macedo, R. S. (2009). Outras luzes: um rigor intercrítico para uma etnopesquisa política. In Macedo et tal, Um rigor *outro* – Sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa. Salvador: EDUFBA.

Papert, S. (1993). The children's machine: Rethinking schools in the age of computer. New York: Basic Books.

Sabirón, F. (2007). Investigación Etnográfica e Innovación Pedagógica, desde la experiencia de la Escuela Superior de Educación de Santarém. <http://etnoedu.blogspot.com/> (accedido a 16-10-2009).

Sousa, J. M. & Fino, C. N. (2007). "Inovação e incorporação de novos saberes: o desenho curricular de um mestrado em Inovação Pedagógica", in Actas do VIII Congresso da SPCE, "Cenários da educação/formação: Novos espaços, culturas e saberes".

Sousa, J.M. & Fino, C. N. (2008). "As TIC abrindo caminho a um novo paradigma educacional", in Revista Educação & Cultura Contemporânea, 5(10), 11-26 1º Semestre 2008. Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá.

Stenhouse, L. (1975). An introduction to curriculum research and development. London: Heinemann.

Stenhouse, L. (1979). Research as a Basis for Teaching. An Inaugural Lecture. (<http://research.edu.uea.ac.uk/publications/researchasabasisforteaching>, accedido a 29/10/2009).

Toffler, A. (s.d.). Choque do futuro. Lisboa: Livros do Brasil.

Trueba, E. (1999). Critical ethnography and a Vygotskian pedagogy of hope: the empowerment of Mexican immigrant children. QSE: International Journal of Qualitative Studies in Education. Vol. 12 (6).

Whyte, W. F. (1984). Learning from the field: a guide from experience. Newbury Park: Sage Publications, Inc.