

Professor-investigador: Que sentido? Que formação?¹

Isabel Alarcão², *Universidade de Aveiro*

Sumário

- Resumo
- Introdução
- Revisitando Stenhouse a propósito da noção de professor-investigador (*The teacher as a researcher*)
- A actualidade do conceito de professor-investigador
- Implicações do conceito de professor-investigador no exercício da profissão e na formação de professores
- Síntese conclusiva
- Notas
- Referências

Resumo

Tomando como ponto de partida uma reflexão sobre o conceito de professor-investigador, busca-se a sua clarificação e delimitação na rede de ligações entre quatro vectores: a) qualidade da educação; b) investigação; c) desenvolvimento profissional e institucional; d) inovação. Neste contexto pergunta-se então de que se fala quando se fala de formação dos professores para a investigação. Problematizam-se objectivos e modalidades da introdução à investigação nos cursos de formação inicial. Considerando que uma cultura de investigação é fundamental na formação inicial de professores com vista ao desenvolvimento de atitudes e competências problematizadoras das práticas educativas, assume-se a importância da formação em contexto de investigação.

Introdução

Foi-me solicitado que abordasse a questão da investigação na (não sobre a) formação de professores. Relativamente a este tópico, algumas questões se me colocaram. De que investigação estamos a falar? Qual a sua natureza? Trata-se de investigação sobre quê? Quem são os seus actores, realizadores e espectadores? Que tipo de espectadores são estes: meros receptores ou espectadores participantes? Qual a pertinência desta investigação?

Qual a formação necessária e desejável para o desempenho da actividade investigativa pelos professores? Que relação terá, ou deverá ter, com a qualidade do nosso ensino, das nossas escolas, da aprendizagem dos alunos que as frequentam e dos professores que formamos para nelas exercerem a sua actividade?

¹ Publicado em *Cadernos de Formação de Professores*, Nº 1, pp. 21-30, 2001. Texto resultante de intervenção no Colóquio sobre "Formação Profissional de Professores no Ensino Superior", organizado pelo INAFOP, Aveiro, 24 de Novembro de 2000.

² ialarcao@adm.ua.pt

Neste contexto, à mente me veio, como é natural, a noção de professor-investigador. Senti então necessidade de aprofundar este conceito, tantas vezes mal compreendido.

A noção de professor-investigador associa-se normalmente a Stenhouse e a sua origem situa-se nos anos 60. Embora a designação de professor-investigador tenha ficado associado a Stenhouse, o que é verdade é que desde os anos 30 que vêm surgindo vozes na defesa dos professores como investigadores da sua acção, como inovadores, como autodirigidos, como observadores participantes. Esta concepção encontra-se efectivamente na obra de John Dewey que considera os professores como estudantes do ensino. Porém não se apresenta tão trabalhada com em Stenhouse, razão pela qual se associa a noção de professor-investigador a Stenhouse.

Este conceito tem hoje plena actualidade, nomeadamente no nosso país, onde a concepção actual de currículo e de gestão curricular reclamam que o professor seja não um mero executor de currículos previamente definidos ao milímetro, mas um decisor, um gestor em situação real e um intérprete crítico de orientações globais. Exige-se hoje ao professor que seja ele a instituir o currículo, vivificando-o e co-construindo-o com os seus colegas e os seus alunos, no respeito, é certo, pelos princípios e objectivos nacionais e transnacionais. Exige-se, mas ao mesmo tempo, confia-se-lhe essa tarefa, acreditando que tem capacidade de a executar.

Esta responsabilidade, a que não é alheia a preocupação pela qualidade do ensino e da aprendizagem, aliada ao reconhecimento de que as inovações não se fazem por decreto, requer dos professores um espírito de pesquisa próprio de quem sabe e quer investigar e contribuir para o conhecimento sobre a educação. Mas, ao mesmo tempo esta atitude e actividade de pesquisa contribui para o desenvolvimento profissional dos professores e para o desenvolvimento institucional das escolas em que estes se inserem, escolas que, tal como os professores, se devem tornar reflexivas, tema que ultimamente tenho vindo a analisar.

Para aprofundar esta temática e procurar respostas para as questões com que iniciei esta conferência, senti necessidade de visitar a obra de Lawrence Stenhouse.

É sempre bom irmos às fontes quando falamos de um determinado conceito. É bom para percebermos a sua génese no contexto em que surgiu e na dimensão ecológica da sua emergência.

Revisitando Stenhouse a propósito da noção de professor-investigador *(The teacher as researcher)*

Quem foi Lawrence Stenhouse? Este homem, inglês, foi professor do ensino secundário e, posteriormente, professor de Educação na Universidade de East Anglia, no Reino Unido.

Nesta universidade dirigiu o *Centre for Applied Research in Education* (Centro de Investigação Aplicada em Educação). O nome já de si denota uma orientação: a natureza prática, aplicada, da investigação ali realizada. É sabido que este centro, já nos anos 70, tinha tradição de envolver na investigação os professores das escolas. E fazia-o com um objectivo: melhorar o ensino nelas praticado.

De acordo com Stenhouse, o centro foi criado para “desmistificar e democratizar a investigação”³ (Stenhouse, em Rudduck and Hopkins, 1985:1), considerada, à época, como apresentando muito poucos contributos para a prática profissional e para a compreensão do que é ser professor.

Assumia-se assim a necessidade de envolver os professores. Stenhouse reconhecia-lhes a capacidade de investigarem, pois, como afirmava: “os professores levantam hipóteses que eles mesmos testam ao investigarem as situações em que trabalham” (1975:141).

Muito decisivo para esta sua concepção parece ter sido a grande responsabilidade que Stenhouse assumiu em dois projectos de desenvolvimento curricular, nomeadamente no chamado *Humanities Curriculum Project* e num outro, intitulado *Problems and Effects of Teaching about Race Relations*.

Ambos os projectos estavam fortemente marcados pela aceitação expressa, por parte dos professores, do seu envolvimento, responsabilizado, em tarefas de desenvolvimento curricular, as quais exigiam colaboração entre professores e atenção às necessidades e ao progresso dos alunos. Este processo implicava o seu próprio desenvolvimento profissional mobilizado pelo envolvimento na investigação sobre as próprias situações e métodos de ensino.

Três implicações estão patentes nesta filosofia de trabalho:

Primeiro, a de que a observação e a compreensão do que vai acontecendo são fundamentais no desenvolvimento dos projectos curriculares. Mas também a de que os professores em grupo adquirem dinâmicas muito próprias. E ainda a de que os professores se

³ Todas as traduções inseridas neste texto, são da minha responsabilidade.

encontram, também eles, em processos de aprendizagem para os quais a investigação contribui.

A esta abordagem de desenvolvimento curricular implicada, Stenhouse chamou “o modelo investigativo” (*The research model*) (Stenhouse, 1975).

Na obra que nos deixou, o autor considera que “a investigação e o desenvolvimento curriculares devem pertencer aos professores” (1975:142) e que “o desenvolvimento curricular de alta qualidade, efectivo, depende da capacidade dos professores adoptarem uma atitude de investigação perante o seu próprio ensino” especificando que, por atitude de investigação entendia “uma predisposição para examinar a sua própria prática de uma forma crítica e sistemática” (1975:156).

Advoga assim um profissionalismo dos professores “baseado na investigação sobre o seu ensino” (Stenhouse, 1975:141) e defende a ideia de “uma ciência educativa em que cada sala de aula é um laboratório e cada professor um membro da comunidade científica (1975:142).

Na mesma linha de pensamento, Stenhouse comenta: “A melhoria do ensino é um processo de desenvolvimento”. E continua: “Com esta afirmação, quero expressar: em primeiro lugar, que esta melhoria não se consegue por mero desejo, mas pelo aperfeiçoamento, bem reflectido, da competência de ensinar; e, em segundo lugar, que o aperfeiçoamento da competência de ensinar se atinge, normalmente, pela eliminação gradual dos aspectos negativos através do estudo sistemático da própria actividade docente”. Afirma ainda: “o desenvolvimento curricular e a investigação sobre o ensino devem fornecer uma base para este profissionalismo”. E admitindo que esse processo já se tinha iniciado, afirma também: “ainda há um longo caminho a percorrer para que os professores tenham uma base de investigação em cima da qual construam um programa do seu desenvolvimento profissional” (Stenhouse, 1975:39).

Ao recordarmos Stenhouse, temos de reconhecer que estamos perante uma perspectiva de professor entendido como profissional reflexivo, termo cunhado por Schon nos anos 80. Profissional reflexivo na sua ampla dimensão educativa, política e social. Estamos perante uma perspectiva interaccionista e sócio-construtivista, de aprendizagem experiencial, de formação em situação de trabalho, de investigação-acção.

A actualidade do conceito de professor-investigador

Mais recentemente, outros autores se têm dedicado a esta questão. Sem preocupação de rever a literatura, destaco apenas duas americanas e uma portuguesa.

Marilyn Cochram-Smith, no livro que escreveu com Susan Lytle, intitulado *Inside outside: Teacher research and knowledge* define *teacher research* como “pesquisa intencional e sistemática realizada pelos professores” (1993:7). As autoras clarificam o que entendem pelos três termos: pesquisa, intencional e sistemática.

Ao referirem-se à pesquisa, consideram que “a investigação pelos professores brota de questões ou gera questões e reflecte os desejos dos professores para atribuírem sentido às suas experiências e vivências, para adoptarem uma atitude de aprendizagem ou de abertura para com a vida em sala de aula” (1993:24).

O acento na intencionalidade põe em relevo o carácter planeado, e não espontâneo, da investigação sem que as autoras, todavia, eliminem a possibilidade de espontaneamente poderem surgir boas intuições conducentes à compreensão dos fenómenos.

Finalmente, ao referirem-se a sistemática, reportam-se a "processos organizados para recolher e registar informações, documentar experiências dentro e fora da sala de aula, registar por escrito observações realizadas, e repensar e analisar acontecimentos" (1993:24). Estas duas autoras salientam a natureza epistemológica da investigação realizada pelos professores e admitem que, ao associar investigação e prática, pesquisa e reforma, se pode contribuir para aumentar o corpo de conhecimentos sobre o ensino.

No campo português, Maria do Céu Roldão adopta uma posição próxima de Stenhouse ao considerar o “currículo como campo de acção do professor” (2000:15) e “os professores como principais especialistas do currículo” (2000:17) e ao afirmar que “pensar curricularmente significa tão só assumir conscientemente uma postura reflexiva e analítica face ao que constitui a sua prática quotidiana, concebendo-a como campo de saber próprio a desenvolver e aprofundar e não como normativo que apenas se executa sem agir sobre ele” (2000:17).

É com este pano de fundo que passo ao ponto seguinte em que vou abordar as implicações do conceito de professor-investigador no exercício da profissão e na formação dos professores.

Implicações do conceito de professor-investigador no exercício da profissão e na formação dos professores

Nesta secção vou partir de dois princípios. O primeiro tem a ver com a natureza inclusiva da actividade investigativa no exercício profissional docente; o segundo relaciona-se com a formação de professores para o exercício crítico da sua actividade numa perspectiva experiencial-investigativa.

1º princípio: todo o professor verdadeiramente merecedor deste nome é, no seu fundo, um investigador e a sua investigação tem íntima relação com a sua função de professor.

2º princípio: formar para ser professor investigador implica desenvolver competências para investigar na, sobre e para a acção educativa e para partilhar resultados e processos com os outros, nomeadamente com os colegas.

Passarei a abordar o primeiro princípio: todo o professor verdadeiramente merecedor deste nome é, no seu fundo, um investigador e a sua investigação tem íntima relação com a sua função de professor.

Realmente não posso conceber um professor que não se questione sobre as razões subjacentes às suas decisões educativas, que não se questione perante o insucesso de alguns alunos, que não faça dos seus planos de aula meras hipóteses de trabalho a confirmar ou infirmar no laboratório que é a sala de aula, que não leia criticamente os manuais ou as propostas didácticas que lhe são feitas, que não se questione sobre as funções da escola e sobre se elas estão a ser realizadas.

Ser professor-investigador é, pois, primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona.

Mas é mais do que isso, como vimos pela definição apresentada por Cochram-Smith e Lytle. Ser professor-investigador é ser capaz de se organizar para, perante uma situação problemática, se questionar intencional e sistematicamente com vista à sua compreensão e posterior solução.

Temos ainda hoje em Portugal (mas felizmente cada vez menos) a ideia de que a função de investigar cabe aos académicos e que, para se ser investigador, tem de se ser académico. Mas tem-se, por outro lado, a representação de que as investigações realizadas por estes muito pouco têm a dizer aos professores no terreno.

Deliberadamente, não me vou referir nesta conferência à investigação feita por professores dos ensinos básico e secundário para fins académicos, como a obtenção de graus.

Não está no meu propósito nem nos objectivos desta jornada. Quero limitar-me a aprofundar as características da investigação que pode e deve ser realizada pelo professor comum.

Se, em essência, vejo em cada professor um investigador, como atrás referi, reconheço que as condições existenciais e as funções e as responsabilidades sociais que o professor detém lhe criam um contexto específico que, determinando os objectivos da investigação, lhe determinam também as metodologias e o destino dessa mesma investigação.

Tem existido um confronto entre as exigências de uma investigação académica dirigida no sentido de um saber cada vez mais específico, mais teorizante, mas também mais parcelar, redutor da complexidade e expresso em géneros discursivos e linguagem muito próprios e as exigências da investigação realizada pelos professores, que vai na direcção de um saber mais integrado, mais holístico, mais directamente ligado à prática, mais situado e mais rápido nas respostas a obter.

O envolvimento dos professores no *Humanities Curriculum Project* em que Stenhouse colaborou obrigou a uma conceptualização das condições da investigação praticada pelos professores. Essa caracterização pode ser interessante para, a partir dela, tirarmos ilações, não só para o que parece legítimo exigir aos professores, mas também para nos orientarmos quando pensamos na dimensão investigativa a contemplar na formação de professores.

Da responsabilidade do professor, a investigação realiza-se num contexto específico que só este conhece em profundidade. Para além disso, tem de respeitar o tempo que o professor lhe pode dedicar, exige simplicidade no desenho investigativo e requer avaliação dos resultados.

Essencialmente considera que o papel do professor como investigador deve estar intimamente relacionado com o papel do professor como professor.

Cochram-Smith e Lytle (1993) apresentam uma tipologia das investigações feitas por professores, delineada a partir das investigações efectivamente realizadas. Distinguindo entre investigação conceptual (trabalho teórico, filosófico ou análise de ideias) e trabalho empírico (com recolha, análise e interpretação de dados), as autoras verificam que este último tipo é o mais comum. São trabalhos feitos numa lógica de investigação-acção na acepção que lhe é dada por Kemmis: "forma de pesquisa auto-reflectida, realizada pelos participantes em situações sociais (incluindo as educacionais) com vista à melhoria da racionalidade e da justiça (coerência e nível de satisfação): a) das suas práticas sociais ou educacionais; b) da compreensão destas práticas e c) das situações/instituições/programas (e em última análise da sociedade) em que essas práticas têm lugar (Em Moreira, 1996:32).

Pensa-se por vezes na investigação-acção como uma espécie de “faz-de-conta” da investigação. Aceita-se às vezes que ela não seja mais do que isso. E deixam-se no ar muitas investigações bem pertinentes por falta de sistematização e de rigor.

Parece-me, pois importante, relembrar aqui as características que devem presidir à actividade de investigação.

Vou recorrer a Beillerot (1991). Num artigo intitulado *La “recherche”, essai d’analyse*, o autor analisa a diversidade do termo investigação, ao mesmo tempo que realça a essência do conceito, entendido como esforço mental e de acção para aceder a um objecto, a uma informação ou a um conhecimento, excluindo da investigação aquilo a que se acede por acaso ou por intuição. Se nos reportarmos à definição apresentada por Cochram-Smith e Lytle para a investigação pelos professores, verifica-se uma quase congruência de opiniões.

Abordando de seguida o processo de investigação, Beillerot identifica a presença de três condições mínimas, concomitantes, necessárias para que se possa falar de investigação: produção de conhecimentos novos (embora reconheça a dificuldade de decidir sobre o que é novo), processo de investigação rigoroso (sistemático, susceptível de ser reproduzido), comunicação dos resultados que permita a discussão crítica, a verificação, a construção sucessiva.

A ser assim, a investigação-acção, para ser investigação, tem de produzir conhecimentos novos, ser rigorosa na sua metodologia e tornar-se pública a fim de que possa ser apreciada, avaliada, reproduzida, desenvolvida.

Pergunto-me. Quantas das pequenas investigações na acção realizadas pelos nossos professores, nas nossas escolas, não trazem contributos novos para a compreensão da realidade e as modalidades de intervenção? Quantas delas não têm rigor metodológico? A quantas delas foi dada visibilidade para que outros as pudessem aproveitar, contestar ou sobre elas construir conhecimento?

Mas pergunto-me também. Quantos professores não foram ainda alertados para as possibilidades abertas pelas atitudes e metodologias inerentes à investigação-acção? Quantos deles não foram formados para serem professores-investigadores?

Estas duas últimas perguntas levam-me ao segundo princípio enunciado no início desta secção: formar para ser professor-investigador implica desenvolver competências para investigar na, sobre e para a acção educativa e para partilhar resultados e processos com os outros, nomeadamente com os colegas.

A investigação assenta, primeiro que tudo, em atitudes. Por isso, não é descabido lembrar aqui a seguinte afirmação de Dewey: “Cumpre-nos estar dispostos a manter e

prolongar o estado de dúvida, que é estímulo para uma investigação perfeita, na qual nenhuma ideia se aceita, nenhuma crença se afirma positivamente, sem que lhes tenham descoberto as razões justificativas” (Dewey, 1959:25).

Tentaria agora enunciar uma série de competências, incluindo as atitudinais, que me parecem essenciais à vivência dos professores como investigadores. Não pretendo ser micro-analítica na minha enumeração⁴. Por questões de sistematização (e apenas por isso), organizei-as em três conjuntos:

Atitudes:

- espírito aberto e divergente
- compromisso e perseverança
- respeito pelas ideias do outro
- autoconfiança
- capacidade de se sentir questionado
- sentido da realidade
- espírito de aprendizagem ao longo da vida

Competências de acção:

- decisão no desenvolvimento, na execução e na avaliação dos projectos
- capacidade de trabalhar em conjunto
- pedir colaboração
- dar colaboração

Competências metodológicas:

- observação
- levantamento de hipóteses
- formulação de questões de pesquisa
- delimitação e focagem das questões a pesquisar
- análise
- sistematização
- estabelecimento de relações temáticas
- monitorização

Competências de comunicação:

- clareza
- diálogo (argumentativo e interpretativo)
- realce para os aspectos que contribuem para o conhecimento ou resolução dos problemas em estudo.

Não posso deixar de partilhar convosco o meu espanto quando, ao subdividir em categorias os itens, inicialmente apenas listados, verifiquei o número dos que tinha incluído em atitudes, só ultrapassados pelos incluídos em competências metodológicas. O que, se por

⁴ Para uma análise mais detalhada sobre as competências e as capacidades inerentes ao desenvolvimento de um projecto de formação, que em parte coincidem com as inerentes a um projecto de investigação, pode ver-se Alarcão (1993).

um lado me confirma a opinião de que as atitudes e as culturas de investigação são fundamentais, por outro lado me assusta pela responsabilidade que temos, nas nossas instituições, no que respeita à formação das atitudes.

A terminar esta secção, gostaria de relacionar as competências aqui referidas com os objectivos de formação defendidos por Roldão no texto acima citado e de verificar as congruências existentes entre as competências por mim identificadas e os objectivos por ela traçados. Roldão apresenta os seguintes objectivos:

- Formar para compreender e analisar situações de ensino
- Formar para decidir
- Formar para uma cultura profissional colaborativa
- Formar para avaliar a acção
- Formar para saber descrever, investigar e questionar as práticas no plano curricular.(2000:19-20).

As competências apontadas vão ao encontro destes objectivos.

Para bem se perspectivar a formação, parece-me também importante reflectir sobre as estratégias mais utilizadas pelos professores-investigadores. Cochran-Smith e Lytle também fizeram esse estudo e revelam-nos que os professores privilegiam os estudos de sala de aula e utilizam preferencialmente registos escritos de observações realizadas, análises de experiências, reflexões sobre as práticas e interpretação das mesmas, exploração de teoria a partir de episódios ocorridos. Referem ainda estas autoras que grande parte da investigação realizada por professores utiliza a escrita e envolve descrição, registo, análise e comentário.

Coloca-se então a questão de saber que metodologias de formação são mais adequadas, ao nível da formação inicial, para preparar o professor para ser professor-investigador e faço questão de frisar que estou a restringir-me à formação inicial.

Afirma Perrenoud que uma iniciação à investigação na formação inicial se pode justificar por três razões complementares:

- Como modo de apropriação activa de conhecimentos de base em ciências humanas;
- Como preparação para a utilização de resultados da investigação em educação ou para a participação no seu desenvolvimento;
- Como paradigma transponível no quadro de uma prática reflectida.
(1993:117).

Aceite a questão da necessidade de uma iniciação à investigação que prepare os professores para serem pesquisadoras no contexto do exercício da sua profissão, importa reflectir sobre o modo de desenvolver estas competências.

E vou começar por dois cenários possíveis:

1º cenário. Assegurando a formação para a investigação através de uma disciplina de Investigação em Educação.

2º cenário. Articulando a formação para a investigação com as outras componentes curriculares, sejam elas disciplinares como, por exemplo, a Psicologia do Desenvolvimento ou transdisciplinares como a Prática Pedagógica.

Os que defendem o primeiro cenário justificam-no pela necessidade de uma formação teórico-prática sólida e diversificada. Interrogo-me, por vezes, se esta será a verdadeira justificação ou se a verdadeira justificação não estará na crença de que, no ensino superior, só é valorizado o que é susceptível de constituir um espaço disciplinar próprio.

Em favor do segundo cenário, são aduzidas as seguintes razões:

- Aprende-se a investigar, investigando;
- No curto espaço de um semestre (normalmente o tempo de que poderá dispor-se) é impossível familiarizar os alunos com metodologias de investigação, incluindo a variedade das técnicas de análise de dados e as formas de apresentação e difusão de tal modo que os conhecimentos lhes sejam úteis quando realmente quiserem mobilizá-los;
- O ensino teórico da investigação, descontextualizado, cria anticorpos indesejáveis e desmobilizadores de uma atitude investigativa.

Preconizam então os defensores deste cenário que a atitude investigativa e as competências investigativas estejam presentes em todas as componentes do projecto de formação, sejam assumidas como uma componente curricular transversal e tenham visibilidade no âmbito das várias disciplinas através da realização de trabalhos e projectos, com características próximas das que provavelmente virão a utilizar quando forem professores.

Partilho do argumento que é comum aos dois cenários: a necessidade de a dimensão formação para a investigação estar presente e visível no projecto de formação e na sua realização.

Penso que os dois cenários não são exclusivos, mas complementares.

Mas se, na impossibilidade de introduzir no plano de estudos todas as áreas de formação tivesse de escolher entre, por exemplo, Ensino de Leitura e da Escrita e Introdução à

Investigação, optaria certamente por Ensino da Leitura e da Escrita por me parecer que os conhecimentos inerentes a essa área são mais dificilmente adquiridos como competências transdisciplinares do que os saberes que caracterizam a dimensão investigativa do professor.

É, porém, a cada instituição que compete encontrar a melhor maneira de iniciar os seus formandos na prática sustentada da investigação.

Mas seja qual for o cenário adoptado, o aluno deve poder respirar o ar investigativo que deve reinar na instituição, deve ser envolvido nos projectos nela em curso, e realizar sozinho ou, preferencialmente, em grupo, os seus próprios ensaios de investigação, devidamente acompanhados pelos professores que não só os iniciarão nos conhecimentos e nos processos como também atenderão ao desenvolvimento das imprescindíveis atitudes.

Defendo a formação em ambiente de investigação (era bom que cada aluno pudesse ter uma vivência de integração num grupo de investigação pelo menos durante um semestre), pois sei quanto se aprende em situação, no contacto com os outros e na vivência das culturas específicas. Não mais poderei esquecer o comentário de uma das minhas alunas de seminário (5º ano) que, após uma experiência de investigação comigo e com os colegas, afirmava, com o olhar brilhante de quem se sente realizada: “e eu que pensava que a investigação era só para os senhores professores e afinal eu também fui capaz de investigar”.

Os futuros professores aprendem a investigar com os investigadores. A vivência em comunidades de aprendizagem marcadas pelo espírito de investigação constitui ambientes favoráveis ao desenvolvimento do espírito de pesquisa, componente transversal numa formação de nível superior.

Este mesmo espírito é impulsor de uma atitude autónoma e responsável perante a própria aprendizagem, espírito que urge desenvolver para que as nossas instituições se tornem verdadeiras comunidades de aprendizagem.

A capacidade de investigação, que assenta fundamentalmente no questionamento e na reflexão, não pode restringir-se ao que se passa fora de nós. E é bom que, desde o primeiro momento, habituemos os nossos alunos a reflectirem sobre o seu currículo pessoal, a sua aprendizagem, o seu projecto de alunos que querem vir a ser professores.

A finalizar esta secção, gostaria de referir um estudo realizado por Oliveira, Pereira e Santiago (1999) sobre as orientações curriculares das disciplinas de Metodologia da Investigação nos cursos de Formação Inicial das instituições do ensino superior em Portugal, portanto na lógica do primeiro cenário. Numa primeira análise de conteúdo, meramente em função dos nomes das disciplinas, o estudo aponta para que 81% dos programas se orientam para o “saber” enquanto que 19% se direccionam para o saber-fazer. Uma análise mais

aprofundada, ao nível dos conteúdos, revelou que o saber é privilegiado, com 36,4% dos objectivos direccionados para esse domínio, seguidos de 32,8% para o saber-fazer e 30,5% para o ser. Dentro do saber-fazer, 25,8% vão no sentido do saber aplicar conhecimentos e apenas 7% contemplam o saber mobilizá-los em contextos simulados e/ou reais.

Síntese conclusiva

No meu resumo anunciei que, partindo do conceito de professor-investigador, buscaria a sua clarificação na rede de ligações entre quatro vectores: qualidade da educação, investigação, desenvolvimento profissional e institucional e inovação. Sem o ter feito explicitamente, creio que intuíram as relações sugeridas entre estes vectores.

Penso ser consensual a afirmação de que a qualidade da educação é o objectivo que preside à formação de professores e à razão de ser bom professor. Portanto, também ao objectivo que cada um de nós, professores, se propõe como projecto de vida profissional.

Tomando este vector como nuclear, os três outros estabelecem com este, e entre si próprios, várias relações. A procura da qualidade não se faz sem investigação e sem desenvolvimento profissional e institucional. Nem tão pouco estes se fazem sem investigação, recusando-me a acreditar que neste processo não ocorram inovações que promovam a qualidade da educação.

Penso também ter deixado matéria para reflexão sobre as possíveis modalidades de formação do professor-investigador.

Referências bibliográficas

- Beillerot, J. (1991). *La "recherché", essai d'analyse. Recherche et Formation*, nº 9 (Avril, 1991), pp. 17-31.
- Cochram-Smith, M., & Lytle, S. L. (1993). *Inside outside: Teacher research and knowledge*. New York, NY: Teachers College Press.
- Dewey, J. (1959). *Como pensamos* (Vol. I). São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Moreira, M. A. (1996). *A investigação-acção na formação reflexiva do professor estagiário de Inglês*. Dissertação de Mestrado apresentada na Universidade de Aveiro.
- Oliveira, L., Pereira, A., & Santiago, R. (1999). *A Formação em metodologias de investigação em educação*. Comunicação apresentada no Colóquio CIDInE sobre Metodologias de investigação.
- Perrenoud, P. (1993) *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: Perspectivas sociológicas*. Lisboa: D. Quixote.

- Roldão, M. C. (2000) *Formar professore: Os desafios da profissionalidade e o currículo*. CIFOP. Universidade de Aveiro.
- Ruddock, J., & Hopkins, D. (1985). *Research as a basis for teaching: Readings from the work of Lawrence Stenhouse*. London. Heineman.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.