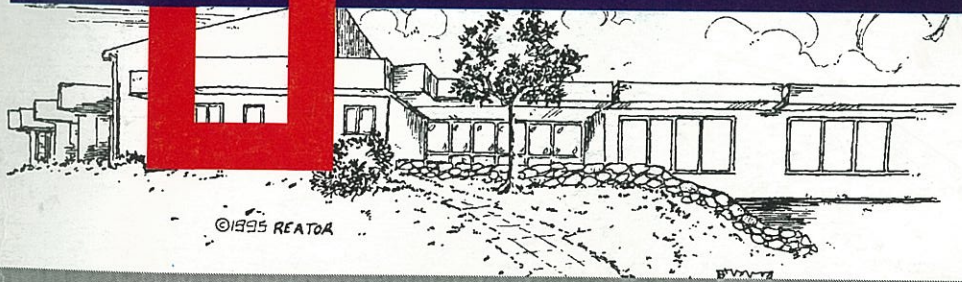


EDUCARE



Ano II - Nº 2 - Março de 1996 - Preço: 600\$00

A INVESTIGAÇÃO - ACÇÃO (I-A) E A SUA INFLUÊNCIA NA FORMAÇÃO DOS ACTUAIS FORMADORES

*Ernesto Candeias Martins**

RESUMO

Iremos analisar historicamente a evolução da I-A, incidindo-a posteriormente naqueles indicadores educativos necessários à implementação desse instrumento de investigação na prática educativa, dos professores com algum tempo de exercício profissional.

Um dos problemas educativos actuais, mais preocupante da nossa sociedade educativa é o aperfeiçoamento técnico ou prático do novo perfil do professor para o séc. XXI. Passámos das exigências de escolaridade obrigatória e de educação integral para indicadores de qualidade de ensino e de educação que directamente atinge a qualidade de vida dos indivíduos e as respectivas mudanças sociais.

Neste estudo reflectiremos da necessidade de formação constante dos professores, de modo a encarar os desafios e os avanços da sociedade e dos saberes científicos-técnicos, numa nova perspectiva da educação que fomente mais a comunicação e desenvolvimento da pessoa, do "profissional" da educação e da sociedade. Educar hoje para a sociedade do amanhã. Daí, no marco da Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, os professores deverem formar-se em estratégias diversificadas, exigindo-se nessa sua formação contínua descentralizada a "Investigação-Ação" um dos meios essenciais a esse aperfeiçoamento.

1 - UMA ANÁLISE INTRODUTÓRIA

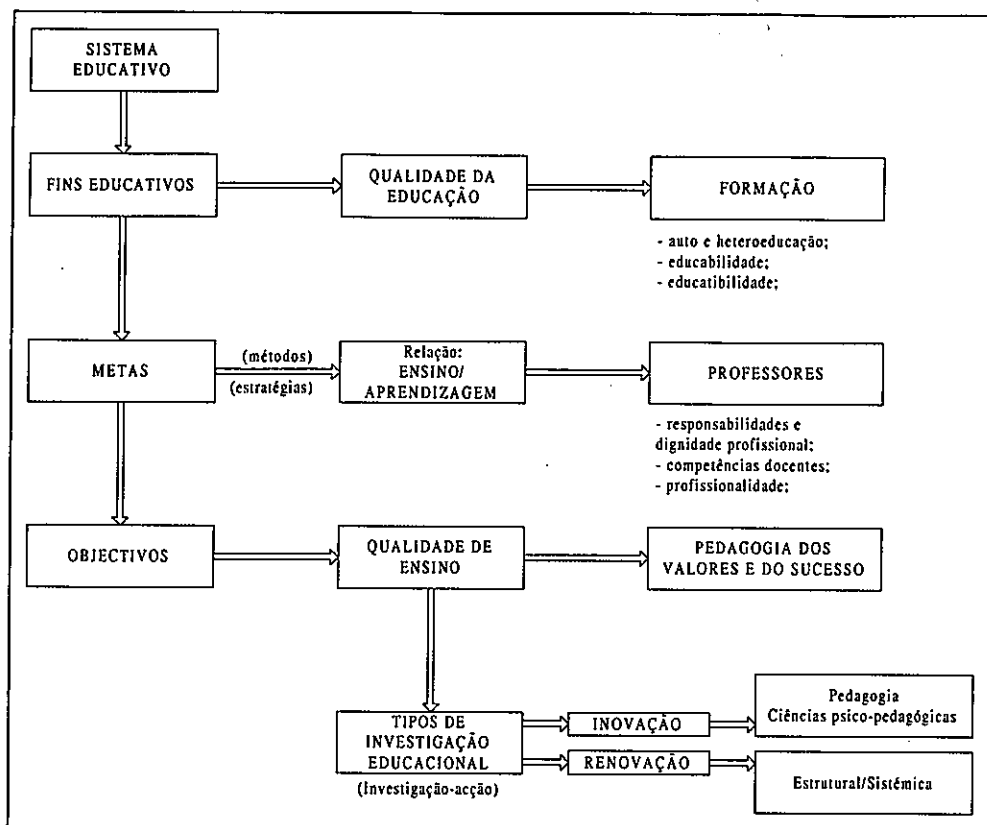
O presente trabalho pretende analisar o problema pedagógico de saber qual o impacto da investigação-acção ao nível do acto pedagógico na formação contínua dos professores e subsequentemente na melhoria do ensino e da educação dentro do sistema educativo. A hipótese geradora que intentaremos conceptualmente argumentar é que a investigação-acção como um instrumento mais da investigação educacional faz criar nos professores com algum tempo de profissionalização melhores atitudes pedagógicas nas suas acções práticas.

A preocupação actual pela qualidade da educação e implicitamente a do ensino gera qualidade de vida dos indivíduos na sociedade. Enquanto a *qualidade de ensino* está relacionada com os *contextos sistemáticos* (Sócio-culturais, históricos, económicos, políticos, etc.) na capacidade funcional de satisfazer os objectivos e fins que a sociedade atribui ao ensino (política educativa), a *qualidade da educação* centraliza a sua eficácia no papel e na função do professor como factor prioritário no processo ensino-aprendizagem das novas gerações de alunos e do nexos relacionados entre a *ESCOLA E O MEIO* (não nos esqueçamos que a escola joga actualmente um papel educador simultâneo com os outros agentes não-formais e informais, meios, situações educativas e com os recursos).

A presente sociedade de mercado, de bem-estar e consumo avança mais rapidamente que as reformas educativas, por isso, queremos uma *educação* de qualidade, em que os professores possam actualizar as suas próprias acções, integrando-se num processo dinâmico

* Escola Superior de Educação de Castelo Branco

de formação contínua com a finalidade de melhorar a qualidade do ensino adaptando-a às inovações e as mudanças sócio-culturais da sociedade. Nesta perspectiva a “re-actualização” científico-tecnológica e didáctico/metodológica dos professores são elementos importantes no rumo da modernização dos sistemas educativos, na aplicação da reforma, na qualidade de ensino, e do trabalho pedagógico docente (QUADRO I).



Quadro I: A relação entre a qualidade da educação e a qualidade de ensino.

Avançar na qualidade e sua eficácia educativa supõe às necessidades da formação contínua ou avançar na qualidade dos professores frente às reformas educativas que outorgam a estes profissionais um papel mais relevante nas mudanças da sociedade (Martins, 1991: 113-134).

Nas últimas décadas as Ciências Sociais e as Ciências da Educação evidenciaram a necessidade de conceptualizar a dimensão prática, uma vez que as preocupações teóricas destas ciências misturam o conhecimento ao nível epistemológico e a acção como veículo de aproximação à realidade educativa. A problemática do “saber” une-se ao do “actuar” ou ao do “fazer” (polémicas dos paradigmas quantitativo e qualitativo). O importante será promover a reflexão na própria “acção”, através das elaborações metodológicas (diferenças nas teorias positivistas e humanísticas) e o marco teórico referencial dessa acção no meio social (Zeichner, 1983:3-9).

No campo educativo predominou imenso o modelo de investigação empírico-analítico proveniente do positivismo/neopositivismo, mas existe outros tipos de investigação educacional (interpretativa, compreensiva, participativa, cooperativa, etc.) no âmbito qualitativo. Este tipo de investigação limita o campo das Ciências Sociais pelo debate epistemológico do pretendido tratamento científico de métodos de análise e verificação, isto é a relação “*sujeito - investigador - objecto da investigação*” em Ciências Sociais é o outro sujeito em que o paradigma qualitativo (Jacob, 1987:1-50) se preocupa globalmente nas diferenças e igualdades dos objectos.

Dessas várias versões qualitativas surge a primacia da objectividade estabelecendo que as práticas educativas sejam práticas sociais realizadas por agentes operadores (processos e resultados) nos meios naturais e socio-culturais.

A investigação na acção (I-A) abandona o mensurável e o observável pretendendo melhorar a realidade social e a educação, enquanto actividade humana. Efectivamente, ela não se opõe à objectividade e à verificabilidade do positivismo lógico, mas salienta os aspectos humanos específicos no mundo educativo e social. As teorias de CARR e KEMMIS (1986:116), por exemplo, incidem nos problemas de formação do homem (campo teórico-prático) extrapolando-se no campo da “*animação sócio-cultural*” em que o indivíduo “*participa*” na colectividade (Escola-Comunidade), considerando as suas experiências práticas de *análise e transformação* (inovação educativa pelos resultados da indagação e reflexão) (1).

P. FREIRE afirma que a educação como *práxis, reflexão e acção* do indivíduo sobre o mundo intentaria influenciar e melhorar pela *consciência crítica* as tomas de decisão concretas dos formadores ou dos professores.

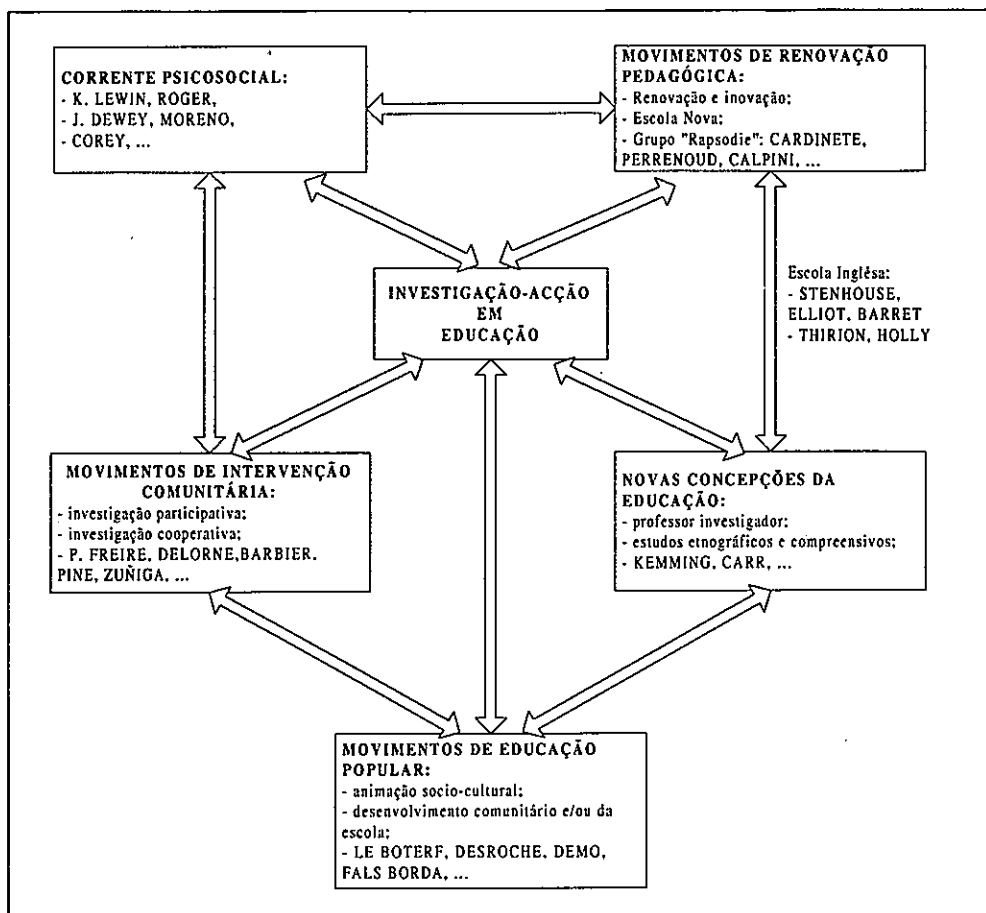
Assim o papel da investigação educacional nas equipas de professores “práticos” (docentes do ensino superior) e dos “assessores-críticos” (professores do nível básico e secundário) nos processos de renovação pedagógica e inovação educativas, fomentará as mudanças e a qualidade da educação. Contudo, essa análise investigadora da própria “*acção*” na aula requiere incentivos e motivações a uma melhor formação permanente dos professores , como refere a Reforma Educativa - L.B.S.E. (PIRES, 1987:82-96), criando-se ambientes/recursos e meios (dentro e fora das instituições escolares) que permitissem eficazmente estabelecer um *Plano Integral das Necessidades Formativas dos Professores (Regional e Local)* nos diversos níveis de ensino, para a tal desejada melhoria da educação e do ensino nas futuras gerações de jovens para o Séc. XXI.

2 - EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA INVESTIGAÇÃO-ACÇÃO (I-A)

Neste marco qualitativo em que situamos a I-A, aplica-se actualmente novas estratégias válidas em situações educacionais que melhoram a educação e o ensino.

Mas, como apareceu historicamente a investigação-acção (I-A) ?

Nasce com a obra de K. LEWIN: “Action Research) (1946) ao descrever a análise, a recolha de dados e a conceptualização dos problemas, isto é, a reflexão, autocrítica objectiva e a avaliação dos resultados. Posteriormente apareceu as correntes de animação cultural, a pedagogia institucional (LOBROT, OURY, etc.), os movimentos de renovação pedagógica e inovação educativa como mudança da escola. À volta da investigação-acção originou-se diversos movimentos e tendências unidas nas preocupações de melhorarem a *práxis* (HENSON & HENSON, 1987:425-440). Referimos as correntes mais importantes (QUADRO II):



Quadro II: Alguns Fundamentos da Investigação-Ação

1.)- *Corrente francesa* (DELORME, BARBIER, ...):

(a.)- As perspectivas de animação sócio-cultural (democratização da sociedade, movimentos de renovação pedagógica, a Escola Nova, as recomendações da UNESCO, da OCDE, do Clube de ROMA / Grupo RAPSODIE de Genebra com (CARDINET, PERRENOUD, CALPINI, etc.), a *educação popular* (movimentos comunitários que desejam a consciencialização das situações em que o homem vive, P. FREIRE-, política social do desenvolvimento comunitário), a *análise psicosociológica* (a investigação como intervenção na organização da re-orientação dentro da Ciências da Educação):

(b.)- Educação permanente (AVANZINI, LENGAND, as técnicas FREINET): os critérios de investigação adulta, a pluridisciplinaridade, informação conectada com as obrigações profissionais de auto-informação e controlo, etc;

2.)- *Corrente inglesa* (STENHOUSE, ELLIOT, Círculo de Cambridge): a investigação na acção como estudo da situação social intentando melhorar a qualidade da acção dentro da própria situação. Esta corrente propõe uma orientação diagnóstica de estratégias de ensino-aprendizagem na aula e nas mudanças sociais nas instituições escolares (variantes de investigação: a aplicada, a operativa e a cooperativa) (STENHOUSE, 1987:20-84);

3.)- *Corrente americana* (movimento da Escola Nova, J. DEWEY, K. LEWIN, LANDSHEERE, LAY, COREY, AUBIN, . . .): projecto democratizador dos "status hierárquico" entre professores/alunos e professores/investigadores para a eficácia, na explicação/intervenção no fracasso escolar (modelos epistemológicos no âmbito quantitativo), etc.;

4.)- *Corrente australiana* (CARR, KEMMIS, . . .): teoria do ensino investigação na acção e na formação dos professores, actividades de desenvolvimento curricular, a formação profissional, programas/projectos para melhorar o ensino, políticas educativas, estratégias, etc. Pretende esta corrente criar novos critérios de avaliação do conhecimento científico (os paradigmas de HABERMAS) propondo técnicas práticas de auto-gestão ou de emancipação do investigador professor.

Afirma CARR e KEMMIS (1986: 193-195) que: ". . . *Os "objectos" da investigação na acção (as coisas que os investigadores investigam e propõem melhorar) são as suas próprias práticas educativas e o seu entendimento dessas práticas e das situações onde as praticam . . .*".

Sinteticamente podemos resumir os pontos fulcrais desta investigação na acção nos seus fins que pretende:

- i.) - melhorar a acção educativa e a própria docência;
- ii.) - colaboração, transformação, e melhoria da realidade social/cultural;
- iii.) - processo sistemático de aprendizagem contínua com uma "inteligência crítica" das pessoas dentro dos grupos de reflexão e autocrítica das situações educativas;
- iv.) - Participação no aperfeiçoamento constante das práticas no processo formativo dentro e fora das escolas;
- v.) - visão metodológica flexível (triangulação de métodos quantitativos e qualitativo);
- vi.) - espirais cíclicas de programação, acção, observação sistemática, reflexão para posterior planificação e novas observações e reflexões;
- vii.) - a investigação-acção parte da prática com um rigor metodológico (noção de controle, sistematização) para dar solução aos problemas educativos;

Esta modalidade de investigação educacional constitui a formula para a renovação pedagógica, inovação educativa, formação permanente dos professores e essencialmente como instrumento para conseguir cotas de *qualidade da educação*.

3- OS FINS E AS CARACTERÍSTICAS DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

Qualquer profissional ao desempenhar adequadamente o seu trabalho vê-se obrigado a actualizar-se para acompanhar o desenvolvimento social e tecnológico. No professor, ao trabalhar com seres humanos, exige-se maior formação e renovação para dar resposta às mudanças sociais sabendo utilizar as novas tecnologias da informação, do desenvolvimento e difusão dos conhecimentos (COMBS & BLUME, 1974:22-67).

Estar preparando para educar as novas gerações que chegam à escola com estruturas cognitivas diferentes provenientes duma sociedade onde as mensagens escritas estão em detrimento, mas com o desejo de conhecer métodos, saberes e técnicas novas, é a obrigação da qualificação dos professores pela investigação na acção e do respectivo desenvolvimento curricular.

Estas exigências requerem uma política de formação de professores dirigida à sua formação como “pessoa” e como profissional. Salientamos resumidamente algumas directrizes gerais de como deve ser essa formação permanente (orientações da OCDE):

- a.) - melhorar competências nos grupos sociais dentro da escola com um programa integral centrado na própria ESCOLA;
- b.) - programas de orientação, cursos e formação dos novos formadores extendendo as suas experiências ao aperfeiçoamento das perspectivas profissionais e dos objectivos formativos (formação para as funções, educativas e instrutivas);
- c.) - desenvolver conhecimentos ou saberes, técnicas e métodos no âmbito das Ciências da Educação;
- d.) - aumentar a educação geral e pessoal dos formadores;

Assim, para uma eficaz planificação de formação permanente dos professores deve possuir três características relevantes:

- i.)- um sistema de formação contínua flexível com as necessidades dos próprios professores, usuários;
- ii.)- equilíbrio entre *conteúdos e metodologias*;
- iii.)- competência e autonomia das instituições escolares na oferta de currículos de formação de qualidade;

A Reforma Educativa (LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO de 1986) concede um papel preponderante ao professor como elemento do processo de transformação e mudanças na educação. Neste caso os indicadores educativos para o próximo século apontam um perfil de professor com certas qualidades, para além das tradicionais (pessoais, profissionais, culturais,...) como; por exemplo ser:

- 1.)- um organizador da interacção de cada aluno como objecto do saber;
- 2.)- um mediador nas actividades significativas e motivacionais para o aluno unido aos trabalhos cooperativos ou de grupo;
- 3.)- um catalisador do valor funcional da “aprendizagem, da cultura para a vida e para a formação “do aluno”;

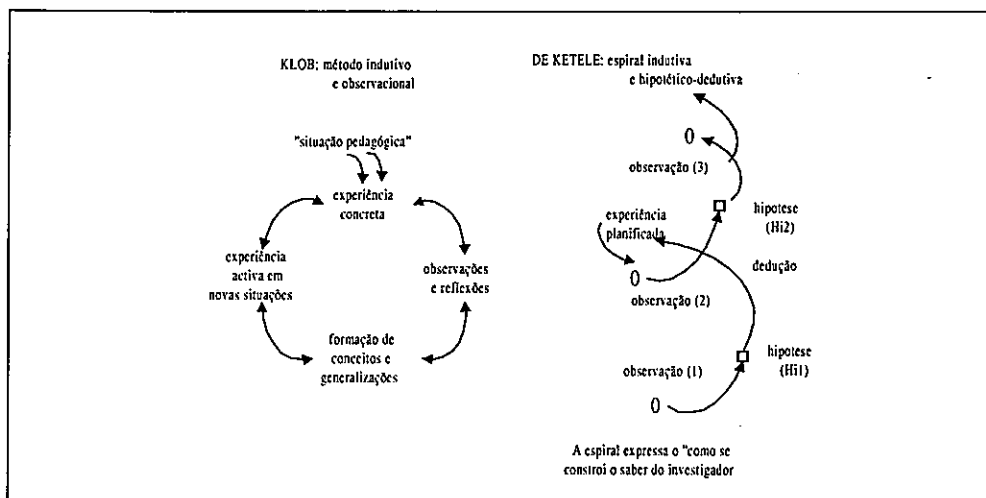
4.)- capaz de gerar e reproduzir a tradição cultural e dar novas alternativas integradoras com os agentes formais e não-formais; propôr modelos e trabalhos interdisciplinares escolares/extra-escolares com o objectivo de criar novas experiências ao aluno;

5.)- um docente capaz de analisar os contextos/situações em que educativamente actua e programa as suas acções, isto é, autonomia profissional responsável dentro da comunidade educativa;

6.) - um bom indicador no processo cibernético da aprendizagem (aula);

Nesta linha o Plano de Necessidades de Formação Continua de Professores apresenta uma planificação coerente e sistemática que faz implicar os professores nos objectivos da L.B.S.E., adaptando-se melhor às mudanças sociais, gerando inovação e capacitação na procura de reflexões pela investigação na acção.

Na literatura das Ciências da Educação surgem diversos modelos de formação (QUADRO III), dependentes das situações, dos modelos sistemático-ambientalistas, organizativos, centralizados nas decisões, na investigação-decisão e difusão, etc. Pensamos que este aperfeiçoamento complementa-se com quatro pilares básicos num modelo formativo de professores (QUADRO IV):



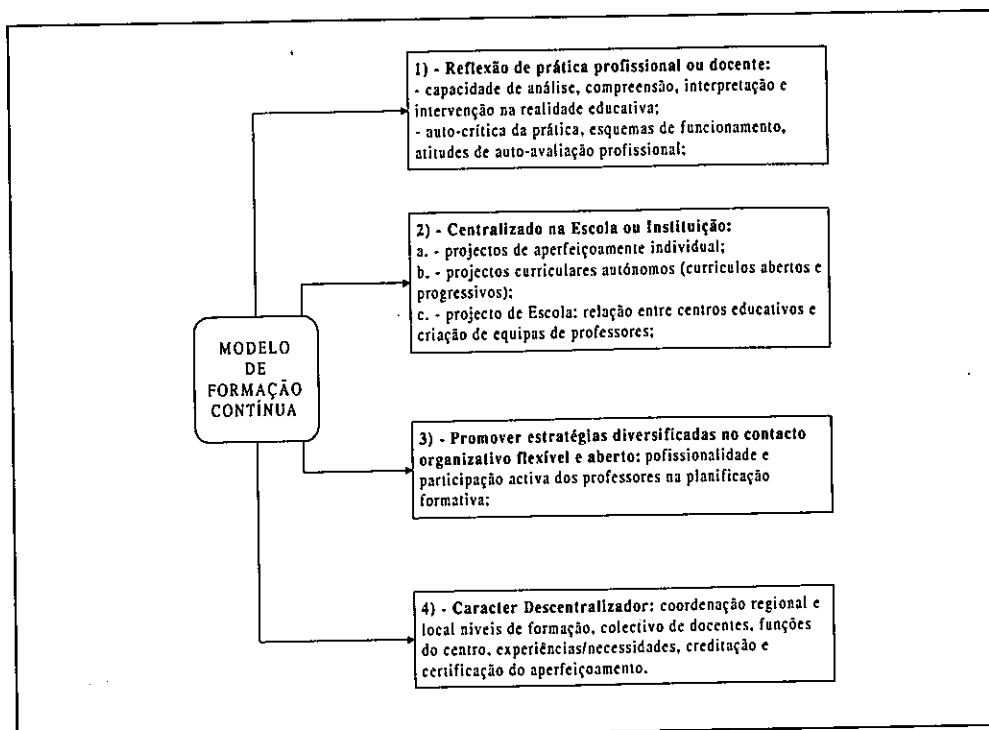
Quadro III: Modelos de Formação de KOLB (1984:) e DE KETELE (1988:188)

(A.)- reflexão sobre a prática profissional e docente: saber analisar a realidade educativa, compreender/interpretar e intervir nela;

(B.)- formação centralizada na Escola/Instituição com projectos curriculares individuais aberto dentro do Projecto Global de formação da escola;

(C.)- propôr estratégias diversificadas no contacto sistemático-organizativo de modo flexível e aberto (participação activa); observação participante, ...);

(D.)- formação descentralizada;



Quadro IV: Notas de um Modelo de Formação Contínua.

Destacamos neste modelo a colaboração e o trabalho em equipa de professores e as estratégias diversas para conseguir essa formação contínua unidas ao papel da investigação na acção ou na aula a esse aperfeiçoamento.

4 - O APERFEIÇOAMENTO DOS PROFESSORES PELA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO (I-A)

A investigação-ação ou investigação em acção na aula adquiriu relevância nos últimos anos. Esta teoria vincula-se a uma nova concepção de educação recebendo as influências da Antropologia, Sociologia, Psicologia, Etnografia, etc., contribuindo a criar um novo ambiente de mudança das questões educativas (ESCUADERO MUÑOZ, 1987:13-38).

Alguns autores evidenciam os resultados dessa investigação I-A pelo vínculo dicotómico da educação desejando superar o binómio teoria/prática, de modo a conjugar-se harmoniosamente na solução dos problemas oriundos da prática e recebendo as luzes teóricas da harmonia na melhoria da realidade educativa.

A investigação-ação aumenta a capacidade dos professores como geradores de saberes ou conhecimentos, desenvolve-se pessoal e profissionalmente contrapondo-se à imagem do professor aplicador dos conhecimentos gerados por outros.

STENHOUSE (1987:20) insiste que o aperfeiçoamento profissional dos professores depende da sua capacidade como via de assumir perspectivas investigadoras no próprio ensino. Por outro lado também a investigação acumula progressivamente os conhecimentos, através do esforço intersubjectivo e colaborador.

O movimento educativo resultante da investigação-acção considera uma nova relação da teoria-prática na resolução dos problemas, um novo papel e função do professor como criador de conhecimentos, aperfeiçoamento docente e melhoria da realidade, actuando a I-A como retro-alimentador na transformação/reflexão das problemáticas educativas, inovação pedagógica e mudança de atitudes na comunidade educativa. O processo de transformação das atitudes, das sensações e dos entendimentos numa interacção dialéctica que ajuda os agentes educativos a tomarem consciência das condições socio-culturais e existenciais. CARR e KEMMIS (1986:38) admitem mesmo que esse processo investigador é sistemático obrigando o investigador nas situações a indagar criticamente o seu próprio trabalho.

Além disso KEMMIS e McTAGGART (1988:31) indicam na mesma linha que essa investigação na acção é um processo sistemático de aprendizagem nas situações em que actua, utilizando os professores uma “inteligência critica” orientadora da prática². O professor ao ponderar sobre a “acção” convertendo-se (ESCUADERO MUÑOZ, 1987:4) em um investigador de aula dos contextos práticos, levando a teoria pré-estabelecida a originar novas ideias para as novas acções, numa indagação e procura constantes.

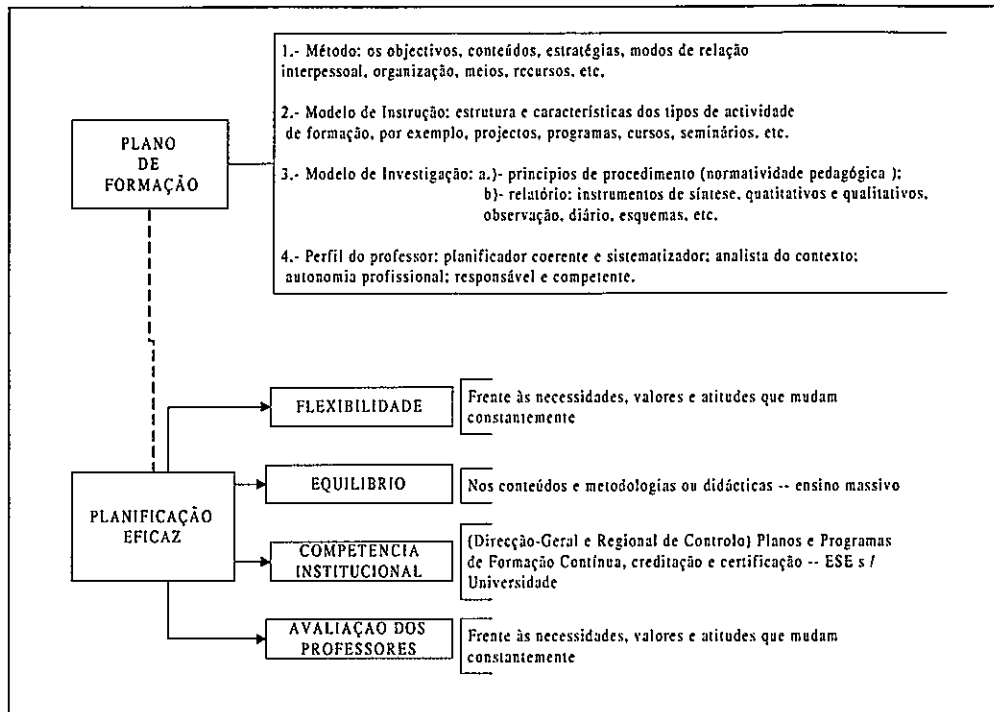
O termo “investigação-acção” determina essencialmente o conceito de educação, o desenvolvimento profissional em que os objectivos da reflexão (procura de explicações e causas) actua na melhoria da qualidade da prática das situações educativas (EBBUT & ELLIOT, 1985:10). Este diagnóstico permite descobrir as conexões entre a prática na aula e os factores operativos dos contextos institucionais/socio-culturais e políticos. O encontro harmonioso entre a “ACÇÃO-REFLEXÃO-ACÇÃO” é o fundamento do conhecimento da realidade educativa e dos seus problemas.

5 - A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DENTRO DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR

Recentes investigações evidenciam a formação ou aperfeiçoamento dos professores como vínculo à prática profissional e pedagógica na própria situação ou lugar (acção). O contributo da investigação sobre a “práxis” daria como vantagens uma:

- análise da problemática da situação ou lugar;
- observação/reflexão natural dos acontecimentos;
- participação activa professor/aluno na problemática educativa originando ambientes democrático e colaborador;
- elabora registos de observação sistemática da realidade;
- análise interpretativa dos dados, estudo e avaliação de modo e elaborar conclusões aplicativas de melhoria das situações;

Qualquer Projecto Educativo Integrado de Formação Permanente dos Professores propõe o aperfeiçoamento da prática e a criação de equipas de trabalho na escola estimulando a tarefa da qualidade da educação. Este possível modelo (QUADRO V) provocará mudanças e melhorias curriculares, gera inovação e implica os alunos no seu próprio processo de ensino-aprendizagem³. O aperfeiçoamento do professor liga-se intrinsecamente às suas necessidades docentes no exercício do activo da sua profissão. Explicámos já que a função da investigação na acção é um processo de “como melhorar as práticas educativas” “ou como investigador activo das suas acções (CARR e KEMMIS, 1988:193). Melhorar as práticas pelo diagnóstico situacional dos problemas educativos leva o professor a utilizar estratégias e métodos precisos de compreensão crítica às mudanças que realiza.



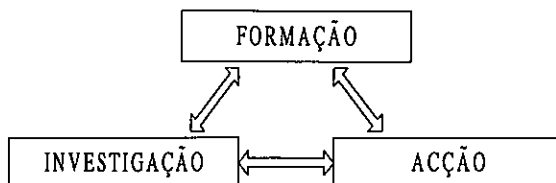
Quadro V: Plano de Formação e de Planificação Eficaz

A experiência adquirida (EBBUT & ELLIOT, 1985:7-9) pelos professores (já com alguns anos de serviço) orienta na procura dos profissionais do ensino a penetrarem em novas situações. Nesta perspectiva identificamos os “práticos” (professores do nível de ensino inicial e do secundário) como educadores no processo de auto-reflexão.

O protagonismo dos professores. “práticos do ensino”, é o de se integrarem em equipas na “investigação-acção” com a presença dos “assessores ou críticos amigos” (professores das instituições de ensino superior) num trabalho participativo e cooperativo na solução dos problemas educativos. A presença desse “assessor(es)”, como experto no procedimentos metodológicos (mais adequado na interpretação dos fluxos de significado e interacções educacionais), nas técnicas e métodos científicos de investigação é útil para abrir horizontes/iluminar processos com rigor científico dentro das equipas, orientando a concretização da investigação na acção. O papel deste experto da educação (assessor) é essencial na formação dos professores ao vincular a teoria à prática numa sistematização de resolver os problemas⁴.

A formação permanente dos professores exige actualmente que os professores de todos os níveis de ensino trabalhem conjuntamente em projectos integrados de investigação na sua instituição ou entre instituições.

A importância na investigação - acção do “professor(es) assessor” e os “práticos” (estes podem chegar a ser assessor) está expressa no triângulo de LEWIN ao contemplar a necessidade dessa investigação na formação do professorado como três elementos primordiais:



Tal como PIAGET afirma a propósito da aprendizagem do aluno, também os professores com uma ajuda adequada, são livres de trabalharem uns com os outros. A investigação-acção constitui possivelmente o elemento chave na formação contínua ao unir a teoria e a prática na solução sistemática dos problemas educativos. Cada vértice do triângulo mencionado joga o seu papel na formação dos indivíduos nas atitudes, valores e habilidades ao serviço das mudanças sociais.

Como podemos aplicar a investigação-acção na formação contínua dos professores?

Explicamos o papel deste tipo de investigação na compreensão sistematização, análise e estudo da realidade social/educativa. O seu vínculo à formação permanente ou contínua contribui à formação de profissionais como pessoas e dos grupos de modo a:

- i.)- desenvolver estratégias e métodos de actuação;
- ii.)- descobrir espaços onde fomentar o desenvolvimento social;
- iii.)- facilitar dinâmicas de trabalho de grupo/equipa;
- iv.)- propôr técnicas/metodologias e instrumentos de análise da realidade, assim como, procedimentos de recolha e análise de dados;
- v.)- iluminar o processo educativo numa óptica de investigação qualitativa vinculando a investigação/acção e a teoria à prática;
- vi.)- investigação aberta, democrática, participativa e centralizada nos problemas práticos.

A educação permanente preocupa-se pela capacidade contínua e desenvolvimento de novas atitudes culturais acompanhando as mudanças da sociedade. A I-A exige a reflexão sistemática sobre a prática social e educativa encaminhando-se à melhoria pessoal e profissional das suas competências e atitudes.

Qual o estímulo/motivação dado ao professor para o seu aperfeiçoamento formativo?

O tema da motivação dos professores é básico na concretização dos fins educativos. Diversos estudos apontam na motivação factores (internos e externos) influenciados pelo contexto do ensino e dos ambientes em que o professor realiza a sua docência. Entre os factores exteriores mencionamos o da remuneração económica, os escalões profissionais, o aperfeiçoamento profissional, o reconhecimento social, etc.; nos interiores está a vocação pelo ensino, a ética profissional, a dedicação e contribuição ao desenvolvimento dos alunos, etc. Estes factores motivacionais (formação pessoal e social) ao serem contemplados logram a qualidade do ensino.

Por outro lado o ambiente profissional também é fundamental à motivação como refere. McLAUGHLIN (1989:282) destaca cinco pontos de interrelação do ambiente escolar:

- (a.)- uma escola dotada de recursos suficientes;
- (b.)- projectos integrais com objectivos inovadores;
- (c.)- interacção entre os professores (em equipas);
- (d.)- contribuir para a resolução dos problemas educativos;
- (e.)- apoiar iniciativas dos professores;

Mas a política educativa e as Reformas são outros pólos de estímulo à promoção e aperfeiçoamento dos professores, que podem proporcionar um Plano Integral de Necessidades Formativas Descentralizado, cujo modelo de formação deve conter:

- 1)- programas dirigidos a melhorar a prática docente nas escolas:
 - programas de projectos horizontais formativos;
 - programas de actualização científico-técnico e didácticos;
 - programas especiais para os professores de todos os níveis de ensino segundo as suas necessidades: de línguas, de actualização técnico-profissional, equipas directivas / administração, e gestão, os acordos bilaterais com as instituições para a formação, etc.
- 2) - elaboração e difusão da informação e dos materiais para a formação contínua;
- 3) - apoiar as iniciativas individuais de formação dos professores (licenças para estudos, ajudas económicas, acesso à pós-graduação, etc.);
- 4) - organização e re-estruturação do Plano Integral de Formação com carácter legislativo, administrativo, autónomico, etc.;
- 5) - programas de problemáticas educativas especiais (saúde, prevenção à drogadição, animação socio-cultural, novas tecnologias educação ambiental, etc.);
- 6) - intervenção psicopedagógica e orientadora nas escolas;
- 7) - apoiar a renovação pedagógica e a formação dos docentes.

6 - REFLEXÕES FINAIS

Partindo dos pressupostos da Lei de Bases do Sistema Educativo pretendemos explicar o vínculo do aperfeiçoamento contínuo dos professores com a sua prática. Salientamos a figura de um profissional comprometido na resolução dos problemas educativos oriundos da relação ensino/aprendizagem e das próprias instituições escolares.

O professor actual deve ser visto como um investigador dentro das suas funções docentes na aula onde gera dinâmica e progressivamente novos processos de ensino-aprendizagem. Por isso, cria motivações para uma formação contínua/aberta à formulação de perguntas (o "porquê"/"como", etc.) e preocupado em procurar as melhores soluções possíveis na aula e no ensino. Já não é admissível a figura do professor como um simples transmissor de saberes, mas sim um papel catalisador no Projecto da Reforma Educativa.

A indagação e a procura constante na solução sistemática dos problemas leva-nos a considerá-lo como "um *investigador prático*" preocupado no rigor científico das suas funções (educadora e instructiva). Nesta óptica vinculamos a formação à investigação-acção, isto é, esta como um veículo de privilégios para conseguir uma melhor formação contínua, melhor meio para a inovação pedagógica e qualidade da educação.

O modelo da investigação-acção ligada à prática docente diária distingue a própria formação. A opção elimina a ideia de uma investigação educativa reservada a alguns níveis/âmbitos educativos de professores, mas apontando para uma actividade aberta, participativa e comprometida com a resolução dos problemas que surgem da prática. Assim, o professor como investigador na aula reflexiona crítica sistematicamente os diferentes processos da realidade educativa de modo a melhorá-la.

Esta visão nova do professor do futuro exige formação contínua das funções educadora/instructiva nos métodos/estratégias e técnicas de ensino, de modo a alargarem as suas diferentes visões e perspectivas de análise da realidade.

A investigação na acção promove a harmonia do triângulo da *acção-reflexão-acção* com um trabalho participativo em equipa dos professores "práticos" e "assessores expertos" de modo a estabelecer o rigor científico nas estratégias e procedimentos de análise e indagação dos problemas. Desta maneira pela *acção-reflexão-acção* conseguiremos uma melhoria na actividade profissional e docente e o desenvolvimento de uma cultura reflexível - Natureza da I-A

Os momentos I-A (*KEMMIS, 1988*):

	Re-contrutiva	Construtiva
Discurso: Entre os Participantes	(4) Reflexão: Retrospectiva sobre a observação	(1) Programar: Prospectiva para a acção
Prática: Contexto Social	(3) Observar: Prospectiva para a reflexão	(2) Actuar: Retrospectiva orientada pela programação sistemática

Os professores usuários desta investigação (I-A) contribuem melhor para as mudanças dos valores, para a criação de atitudes abertas, das detrezas e esforços na melhoria do meio e dos indivíduos. O elemento primordial dessa reflexão situa-se na transformação das atitudes de esse novo professor que desejamos mais competente/apto e eficaz na utilização das estratégias metodológicas que favorecem a investigação e as mudanças educativas no próximo século XXI.

Afirma HEARGRAVES (1983:13) que a relação de vínculo entre a investigação-acção-formação profissional é tal ordem que: "(...) a investigação-acção serve de espelho que reflecte a própria imagem do homem. Dá ao homem a oportunidade de ajuizar e avaliar o que vê: se não gosta do que vê, pode transformar-se a si mesmo e o mundo onde actua (...)"

A necessidade de um Plano de Necessidades de Formação Contínua de Professores num projecto descentralizado (regional) com linhas concretas de realização frente às necessidades dos professores e ofertas das instituições (E.S.E) dentro das directrizes da Reforma Educativa (LBSE), sugere e motiva os professores para o seu próprio aperfeiçoamento e à qualidade do ensino e de educação, num cuidado permanente do *saber fazer* da sua prática pedagógica (I-A).

NOTAS

¹ A animação sócio-cultural preocupa-se pelo homem em si, como criador da sua própria identidade cultural desenvolvendo os valores e atitudes. O homem aparece assim, como actor da sua formação, sendo o sujeito agente que actua. Daí, a necessidade da procura e indagação de saberes que constituem intelectivamente um guia para a acção educativa.

² A acção educativa converte-se em práxis (isto é numa acção crítica informada e comprometida na qual vivemos os nossos valores educativos e formativos). O professor desenvolve-se pela acção ou prática pedagógica a sua inteligência crítica num processo que o filósofo X. ZUBIRI designa de "intelecção da inteligência que sente" e pode procurar resolver os problemas da realidade primordial da educação.

³ Sabemos que a dinâmica de grupos contribui para a transformação e mudanças das atitudes, competências e opiniões que logrem no grupo maior facilidade de concretização prática.

⁴ O "assessor" como professor do ensino superior deve possuir qualidades formativas, científicas, humanas e capacidade de comunicação (sintonia) e de tomadas de decisão no trabalho participativo dentro do grupo de trabalho na realização dos projectos de investigação. A participação activa deste professor(es) e dos "práticos" equivale a intervir directamente no processo de toma de decisão no grupo e nos canais de expressão na resolução dos problemas educativos (ANDER-EGG, 1989:7555).

BIBLIOGRAFIA DE CONSULTA

- Ander-Egg, E. (1989). *La Animación y los animadores*. Madrid: Narcea
- Barbier, R. (1977). *La recherche-action dans l' institution éducative*. Paris: gauthier-Villares
- Carr, W. (1983): "Can educational research be Scientific?", in "*Journal of Philosophy of Educational*", nº1, vol.17
- Carr, W. Kemmis, S. (1986). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez - Roca.
- Combs, A. W. & Blume, A. R. (1974). *The Professional Education of Teachers: A humanistic approach to teacher preparation*. Boston: Allyn and Bacon inc.
- Corey, S. M. (1953). *Action Research to improve school practice*. N. York: Columbia University Press
- Ebbut, d. & Elliot, J. (1985): *Issues in teaching for understanding*, N. York, Publications - Longman
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Escudero Muñoz, J. M. (1987). "La investigación-acción en el panorama actual de la investigación educativa: " algunas tendencias "en "*Innovación e investigación Educativa*" - ICE - Murcia, nº 3, 5-41.
- Estrela, A. (1984). *Teoria e Prática da Educação de classes. Uma Estratégia da formação de professores*, Lisboa, INIC
- Gautier, D. P. (1963): *Practical Reasoning*, N. York: Open University Press
- Glasser, B. & Strauss, A. L. (1967): *Discovery of grounded Theory*, Chicago, Aldine
- Heargreaves, D. M. (1993). "School Self - Education", in "*Rev. the Inspection and Advice*" nº 9
- Henson, P. W. & Henson, M. G. A. B. (1987): Science teacher's conceptions of teaching. Implications for teacher education, in *international journal the Science Education* 9(4), 425-440
- Hopking, D. (1985). *A Teacher's Guide to Class room Research*, London: Open University Press
- Jacob, E. (1987): "Ovalitative Research Traditions", in "*Review of Education Research*", 57(1), 1 -50p.
- LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO, nº 46/86 de 14 de Outubro
- Lewin, K. (1946): "Action research and minority problems " *In Journal of Social Issues*", 2, 34-36.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*, Barcelona: Laertes
- Martins, Ernesto. C. (1991). A Formação Permanente dos Professores Dentro do Sistema Educativo. em "*Inovação*", vol 4(1), 113-134
- McLaughlin, M. (1989). "Ambientes institucionales que favorecen la motivación y productividad de los profesores, in "*Perspectivas y Problemas de la Función Docente*", Madrid, Narcea
- Nóvoa, A. (1987). *Le temps des Professeurs*. Lisboa, INIC

- Pires, E. Lemos (1987): *Lei de Bases do Sistema Educativo. Apresentação e Comentários*, Porto Ed. Asa, Porto
- Rheume, J. (1982). "La recherche-action: un nouveau mode de savoir?" *Sociologie et Sociétés*, (Avril, vol. XIV, 43-51 .
- Stenhouse, L. (1987). *Investigación com base de la Enseñanza - (vol.1)*, Madrid: Morata
- Taba, J. & Noel, E. (1957): "Action Research: A case study", in the Washington Association for Supervision and Curriculum Development
- Zeichner, K. (1983): "Alternative Paradigms of Teacher Education", in "*Journal of Teacher Education*", nº34(3), 3-9
- Zúñiga, R. (1981). "La recherche-action et le contrôle du savoir". In "*Revue Int. d'action Communautaire. La recherche action jeux et pratiques*, 5, 45