

## **PRÁTICA EDUCATIVA, TEORIA E INVESTIGAÇÃO**

**Maria Isabel Lopes da Silva**

ilopesdasilva@clix.pt

### **Resumo**

Para estabelecer uma relação entre prática educativa, teoria e investigação colocam-se como questões de partida: Qual a utilidade da teoria para orientar e dar sentido à prática? Que papel pode desempenhar a investigação na melhoria da competência profissional?

Para responder a estas questões e enquadrar a multiplicidade de saberes que constituem referências para a prática pedagógica, distinguem-se os conceitos de “teoria” e “modelo teórico”, para, em seguida, enumerar diferentes áreas de conhecimento que contribuem para fundamentar essa prática: teorias das diferentes Ciências Humanas, teorias da Filosofia, modelos teóricos da educação centrados nas organizações escolares, na avaliação e no currículo, dando um maior desenvolvimento aos modelos curriculares de práticas.

Reconhecendo a importância e também a dificuldade de articulação e mobilização destes saberes na orientação da prática, defende-se a necessidade da construção de um saber profissional, que não consiste na aplicação da teoria à prática, mas que parte da investigação sobre a prática para dar sentido à teoria.

Para situar a especificidade deste modo de investigação, faz-se uma comparação entre vários tipos de reflexão sobre a ação, de modo a diferenciar entre saber comum e saber profissional e distinguir entre investigação teórica e investigação sobre a prática. Esta assenta no desenvolvimento de uma atitude de investigação, que pode assumir vários níveis de rigor metodológico e, em determinadas circunstâncias, corresponder ao que se designa por “investigação-ação”.

Considera-se que, se nem toda a prática pode ser objeto de investigação-ação, esta pode e deve ser baseada numa atitude de investigação, que permite confrontar teoria e prática, e construir um saber teórico sobre a prática. Para concluir indicam-se algumas formas de desenvolvimento dessa atitude.



**Palavras-chave:** Relação teoria prática; Investigação sobre a prática; Saber profissional.

### **Abstract**

The starting point to establish a relationship between educational practice, theory and research, are the following questions: How useful is theory to guide and give meaning to practice? What role can research fulfill in improving professional competence?

In order to answer these questions and pinpoint the complexity of knowledge used as references to pedagogical practices, it is first introduced a distinction between the concepts of “theory” and “theoretical model” and, then, specified different areas of knowledge that contribute to support this practice: theories of different Human Sciences, theories of philosophy, theoretical models on education, concerning schools organization, assessment, curriculum, and developing curriculum models of practice.

Recognizing the importance of all this knowledge but also the difficulty to integrate and mobilize it to guide practice, it is suggested the need to build a professional knowledge, which does not rely in the application of theory to practice, but is based on research on practice, making theory meaningful.

To identify this mode of research, different types of reflection on action are compared, which allows differentiating between common knowledge and professional knowledge and also between theoretical research and research on practice. This kind of research is based on the development of a research approach that can adopt different levels of methodological accuracy and become, under certain circumstances, what is called action-research.

If not all practice can be the object of action-research, a research approach can and should guide all professional practice, enabling professionals to confront theory and practice and build a theoretical knowledge from practice. To conclude some ways to develop this research approach are presented.

**Keywords:** Theory practice relationships; Research on practice; Professional knowledge.

## Introdução

A prática educativa, a teoria e a investigação são muitas vezes consideradas como atividades distintas, com uma relação pouco consistente ou, até mesmo, contraditória. Assim, se por um lado, não é raro na vida quotidiana, ouvir dizer aos profissionais de educação que uma coisa é a teoria e outra a prática, ou criticarem a formação (inicial ou contínua) por ser demasiado teórica, é, por outro, consensual que uma prática profissional deve ser teoricamente fundamentada. De facto, a competência profissional assenta na capacidade de desenvolver uma ação intencional, o que implica referentes teóricos consistentes. Aliás, o que distingue a educação, como processo que não cabe apenas a profissionais, da prática pedagógica, enquanto atividade docente, reside na capacidade de explicitar o que se faz, como e porquê. Coloca-se, deste modo, a questão de saber qual é a utilidade da teoria para orientar e dar sentido à prática?

Por sua vez, a investigação é, no geral, entendida como uma atividade de produção e aprofundamento do conhecimento científico, com metodologias e critérios de rigor próprios e distintos dos das práticas educativas, que poderá contribuir para compreender e analisar a prática, mas não para a orientar. Não haverá, no entanto, semelhanças entre as metodologias da investigação e o desenvolvimento dos processos pedagógicos? Que papel pode desempenhar a investigação na melhoria da competência profissional?

Para responder as questões colocadas, distingue-se em primeiro lugar entre o conceito de teoria e de modelo teórico, para em seguida enumerar a multiplicidade de saberes teóricos que concorrem para fundamentar as práticas pedagógicas, assinalando a importância dos seus contributos e as dificuldades que se colocam à sua transposição e mobilização integrada na prática.

Para ultrapassar estas dificuldades e conseguir uma verdadeira articulação entre teoria e prática, defende-se a necessidade da elaboração de um saber profissional a partir da investigação sobre a prática. A comparação entre diversos níveis e processos de resolução de problemas permite caracterizar melhor este tipo de construção de conhecimento e indicar alguns meios de desenvolvimento de uma atitude de investigação sobre a prática que possibilitam a teorização dessa prática.



## Teorias e Modelos Teóricos

Para situar os diversos tipos de teorias que fundamentam as práticas pedagógicas, convém, em primeiro lugar distinguir entre dois conceitos (teorias e modelos teóricos) que são, por vezes, utilizados indiferenciadamente.

As teorias são quadros conceituais, que permitem compreender ou explicar, determinados fenómenos que, de outro modo, seriam incompreensíveis. Por sua vez, os modelos constituem representações estruturadas da realidade, que assentam na seleção e identificação dos aspetos relevantes que caracterizam uma situação real, permitindo, ainda, “prever o seu funcionamento perante um determinado acontecimento” (Berbaum, 1982: 53).

O termo “modelo” aplica-se a diferentes formas e meios de representação. Pode-se designar por modelo não só a reprodução de um objeto numa escala reduzida, mas também a representação gráfica de uma situação real, como a planta de um edifício. Há ainda modelos de tipo conceitual, que podem adotar uma estrutura numérica – modelos matemáticos –, ou meios linguísticos, como acontece habitualmente no domínio da educação. Este modo de representação da realidade está relacionado com a abordagem sistémica, sendo o modelo também um sistema, mas de ordem conceitual, que pretende representar o sistema que lhe serve de referência (Bertalanffy, 1973: IX).

Os modelos distinguem-se fundamentalmente das teorias por se apresentarem como uma estrutura. Assim, “as teorias não são necessariamente modelos podendo apresentar conteúdos significativos, mesmo quando não correspondem a uma estrutura específica [...]. Uma teoria consiste num encadeamento de hipóteses de tal forma ligadas que a confirmação ou a refutação da prova numa delas, afeta todas as outras” (Kaplan, 1985: 4298).

Por isso, uma teoria pode ser “falsificável”, isto é, pode ser posta em causa através de novas investigações, enquanto “o modelo não é verdadeiro nem falso, é adequado ou não, relativamente a um domínio de questões e assim é apreciado [...]. A função mais fecunda dos modelos é facilitar a crítica e poderem ser criticados” (Marmoz, 1978: 53-54). No mesmo sentido, pode dizer-se que “o valor de um modelo reside, por um lado, na sua capacidade de abstração, que permite atribuir-lhe significados diferentes e revelar, assim, semelhanças inesperadas, mas decorre também da sua capacidade dedutiva, capacidade de prever consequências

inesperadas por observação ou experimentação” (Kaplan. Id).

Um modelo teórico ou conceptual “pode ser construído a partir da acumulação de provas (evidence) por intuição e analogia ou ainda ser derivado da teoria” (Keeves, 1985: 3882). No entanto, mesmo que tenha por base uma teoria, a construção do modelo é concetualmente diferente da da teoria, dado que assenta na seleção e identificação dos aspetos relevantes, que permitem uma representação abstrata da situação real. Estas características gerais da natureza do modelo e da sua flexibilidade têm diferentes implicações:

Em primeiro lugar, a análise de várias teorias pode revelar afinidades entre elas permitindo construir uma estrutura com as características que lhe são comuns, isto é, construir um modelo que englobe várias teorias.

Por sua vez, um modelo pode fundamentar-se em diferentes referentes teóricos, ou ser formulado a partir da combinação de vários modelos existentes, desde que seja garantida a coerência da sua estrutura interna.

Os modelos podem, também, como reconhece a teoria sistémica, estar mais ou menos próximos da realidade que procuram representar, correspondendo a diferentes graus de abstração.

Uma análise da construção de modelos educativos permitiu, assim, distinguir o que se designou por “modelo real”, que se reporta a uma realidade concreta, “constituindo um quadro organizativo da análise de um contexto, situação ou processo situados no espaço e no tempo”, que difere do “modelo formal”, que “acentua a estrutura concetual, e emerge da observação e da representação de uma ou várias situações ou processos, tornando-se independente da referência às situações concretas. Se a distanciação do contexto de produção torna o modelo formal mais abstrato, o aperfeiçoamento dos dois tipos de modelo opera-se de forma idêntica: aplicação do modelo a outras situações ou contextos, comparação com outros modelos reais ou formais, aprofundamento conceptual a partir de teorias ou modelos teóricos” (Silva, 1996: 231).

Importa, finalmente, referir que os modelos, que representam as realidades educativas podem ter duas funções, algumas vezes distintas e outras complementares. Podem assim diferenciar-se: “modelos explicativos” que se caracterizam por apresentarem “um esquema complexo de relações entre as variáveis explicativas da situação” (Smith, 1978: 256) e permitem compreender e dar sentido às situações



educativas e “modelos de práticas”, que constituem uma representação concetual e esquemática de um processo de ação, cuja finalidade é orientar a prática.

Esta distinção entre teorias e modelos teóricos e as suas características e implicações permite situar melhor a diversidade de fundamentos que podem ser mobilizados na ação pedagógica e em que se mencionam apenas as teorias globais, que são úteis a todos os docentes, não detalhando os saberes específicos das diferentes áreas de ensino e aprendizagem.

### **Complexidade do Quadro Teórico em Educação**

São diversas as teorias e modelos que constituem referentes para a prática educativa, contribuindo para a fundamentar e lhe dar sentido. Entre os tipos de saberes que podem ser úteis para a prática podem citar-se:

#### *Teorias das Ciências Humanas*

As grandes áreas teóricas das Ciências Humanas, como a Psicologia, a Sociologia, a História, a Antropologia ou a Economia, que se dedicam ao estudo dos fenómenos humanos também se debruçam sobre as realidades educativas, constituindo o que se costuma designar por “Ciências da Educação”.

Se não se questiona a importância dos conhecimentos teóricos nessas áreas do saber, que permitem a um educador ou professor compreender e interpretar as realidades com que lida no dia-a-dia, esses conhecimentos não são diretamente transponíveis para a sua prática, não lhe indicando as decisões a tomar.

Para além disso, cada uma destas ciências incide sobre determinadas áreas de conhecimento e desenvolve quadros de referência próprios, que correspondem a diferentes visões da realidade. Assim, por exemplo, a Sociologia e a Psicologia, ambas úteis a docentes, debruçam-se sobre fenómenos distintos, não apreendendo a globalidade do campo educativo. Para além disso, em cada um destes domínios do saber há diversas teorias em confronto. Se, por exemplo, os conhecimentos da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem são fundamentais para os educadores e professores, estes deparam-se com diversas teorias, que constituem formas de explicação diferentes, com “famílias” ou “modelos” de teorias, em que se distinguem em geral, as abordagens cognitivistas, socio-cognitivistas, behavioristas e maturacionistas. Mas, cada uma destas “famílias” ou “modelos” inclui diversos

autores, cujas perspectivas não são totalmente coincidentes. Por exemplo, embora situando-se ambas num modelo cognitivista as teorias de Piaget e de Bruner têm diferenças. Como conciliar estas perspectivas diversas para compreender e orientar a prática?

A construção do conhecimento científico e, nomeadamente no domínio das Ciências Humanas, dada a especificidade do seu objeto de estudo remete para um outro tipo de saber, que aprofunda as questões fundamentais sobre a natureza humana e a sua situação no mundo, as potencialidades e limites da construção do conhecimento e as relações entre seres humanos, que são abordadas pelas teorias da filosofia, que também estão sempre subjacentes às práticas pedagógicas.

### *Teorias da Filosofia*

As diferentes correntes da Filosofia, nomeadamente nos domínios da Epistemologia, e, sobretudo, da Ética, uma vez que toda a decisão educativa se baseia em valores, são também essenciais para a prática pedagógica.

As opções orientadoras da prática refletem os valores que se defendem: o que se privilegia na educação e na formação, os princípios que sustentam a deontologia profissional. Estes valores condicionam, ainda, o entendimento do processo de aprendizagem, ou seja, as conceções epistemológicas que orientam a prática.

Aliás, os valores adotados influenciam não só as práticas educativas, mas também o modo como as perspectivas teóricas e científicas das Ciências Humanas são transpostas para a prática. Pode assim dizer-se que “o terreno da formação é atravessado por clivagens ideológicas e por opções filosóficas que instrumentalizam o conhecimento científico disponível. Tal como se verifica na educação as posições assumidas face à dualidade natureza-cultura; indivíduo- sociedade; passado-futuro; essência-existência condicionam os pressupostos e as práticas de formação”(Estrela, 1992: 12).

Se toda a prática educativa é influenciada por opções nos domínios da ética e da epistemologia, essas perspectivas permanecem muitas vezes implícitas, o que provoca uma incongruência entre o que se diz acreditar e o que se faz. As questões colocadas pela filosofia apoiam o profissional a explicitar os seus valores e a interrogar-se sobre a sua prática, aprofundando, o sentido da educabilidade como característica humana, a perspectiva utópica presente em toda a ação educativa, a necessidade de



estabelecer regras e de simultaneamente desenvolver a autonomia dos alunos, os princípios epistemológicos que estão subjacentes a diferentes propostas pedagógicas, etc.

Mas, para além das diferentes teorias das Ciências Humanas, que podem ter a educação como objeto de estudo e interpretação teórica e das teorias da Filosofia que enquadram e orientam as propostas educativas, há um outro tipo de teorias, que recorrendo a estes dois tipos de conhecimento, se centram em determinados domínios da educação, para representar concetualmente o seu funcionamento ou proporem esquematicamente uma estrutura coerente de orientação da ação.

Este tipo de teorias foi designado por “teorias práticas” embora, de acordo com a distinção feita anteriormente, se considere que, pelo seu modo da construção e a pela forma de articulação de diferentes referentes teóricos (das Ciências Humanas e de valores), estas teorias assumam fundamentalmente a forma de modelos teóricos ou concetuais.

### **Modelos Teóricos / Teorias Práticas da Educação**

O termo de “teorias práticas” foi proposto por Dürkheim (1922), que parece ter sido um dos primeiros autores a considerar a especificidade da construção teórica sobre a prática. Esta proposta afigura-se especialmente interessante, não só pelo reconhecimento de um determinado tipo de saber, mas também por ter sido formulada por um positivista. Como se sabe, faz parte dos princípios do positivismo considerar as práticas profissionais como consistindo numa aplicação da teoria à prática, pressuposto que foi posto em causa por diferentes autores, nomeadamente por Schön (1983), que critica esta abordagem, como correspondendo a uma perspetiva de “racionalidade técnica”.

Dürkheim, não deixando de admitir que a prática deveria ser uma aplicação da teoria, reconhece que aquela não pode esperar pelo desenvolvimento da teoria. Propõe, assim, a necessidade de uma teorização da prática, que situa como “uma atitude mental entre a arte e a ciência” dado que assenta “em reflexões que adotam a forma de teorias; são combinações de ideias e não de ações e, por esse aspeto, aproximam-se da ciência. Mas, as ideias que são assim combinadas não têm por objeto exprimir a natureza de coisas determinadas, mas dirigir a ação [...]. Desta natureza são as teorias médicas, políticas, estratégicas etc. Para expressar o caráter misto deste tipo de especulações, sugerimos chamar-lhes teorias práticas, sendo a



pedagogia também uma teoria prática deste tipo” (Durkheim, 1975/1922: 83).

De entre estes modelos teóricos de práticas educativas ou teorias práticas, que se centram nos contextos ou atividades que fazem parte do exercício da profissão docente, podem citar-se resumidamente como grandes domínios de estudo e produção teórica:

As teorias/modelos das organizações escolares – que não surgiram no domínio escolar, mas que, baseando-se nomeadamente em diferentes correntes da Sociologia, procuram analisar e orientar o funcionamento próprio das organizações escolares.

As teorias/modelos da avaliação – que emergiram da necessidade da avaliação dos sistemas educativos, mas cujo desenvolvimento abrange diferentes vertentes do processo e resultados da educação, que também fazem parte da prática de avaliação docente, tais como a avaliação das aprendizagens, dos ambientes educativos e dos materiais pedagógicos, etc.

As teorias/modelos curriculares – que, podendo adotar uma perspetiva histórica, de análise das políticas educativas, ou basear-se em diferentes perspetivas da psicologia da aprendizagem procuram responder às questões que se colocam a todos os docentes “O que ensinar, como ensinar, a quem e de acordo com que finalidades, condições e recursos” (Roldão, 2007), o que inclui não só os alunos, mas também a formação dos professores: como os preparar para desenvolverem uma determinada abordagem curricular com os seus alunos?

Se os modelos curriculares, tal como os outros modelos teóricos que se desenvolveram nos domínios específicos da educação podem ser de tipo explicativo (análise do funcionamento ou da construção do currículo) ou de orientação de práticas, considerou-se importante diferenciar este último tipo, pois, se o termo “modelo” é adotado nos diferentes domínios científicos com um sentido de produção teórica ou dispositivo de análise, os profissionais da educação entendem-no em geral como uma proposta orientadora da prática.

### **Modelos Curriculares de Práticas ou Modelos Pedagógicos**

Pode definir-se um modelo curricular de práticas, ou modelo pedagógico, como “uma representação ideal das componentes filosóficas, administrativas e pedagógicas essenciais de um plano educativo global. Constitui uma descrição, coerente e com



consistência interna, das premissas teóricas, políticas administrativas e processos de ensino considerados válidos para atingir resultados educativos tidos como preferenciais. Em última análise, esta abstração pode servir de base para as decisões educativas. Quando as decisões se traduzem na ação, podemos falar de implementação do modelo, que permite o estudo empírico de modelos.” (Evans,1982:107).

Estes modelos correspondem ao se designou como “modelos formais” pois não estão contextualizados em práticas concretas, situadas no espaço e no tempo, contendo antes as componentes essenciais para orientar essas práticas, articulando de modo coerente valores, fundamentos teóricos (nomeadamente de diferentes correntes da Psicologia da Aprendizagem), processos e meios de ensino e aprendizagem e incluindo, muitas vezes, também procedimentos e instrumentos de avaliação.

Este tipo de modelo pode ser construído pela aplicação de uma ou mais teorias à prática ou pela sistematização de uma prática concretamente desenvolvida e progressivamente sistematizada e teoricamente enquadrada. No entanto, tal como atrás referido, a sua elaboração implica sempre uma articulação consistente entre teoria e prática, que passa por um processo de implementação, que inclui a análise dessa realização em diferentes contextos e por vários profissionais, isto é, estes “modelos formais” baseiam-se ou enriquecem-se através dos “modelos reais”, que correspondem à sua utilização contextualizada.

Há vários modelos deste tipo, de que se podem citar como exemplos mais conhecidos em Portugal na educação de infância, o modelo High Scope, (construído a partir da aplicação da teoria de Piaget à prática, mas descrevendo as implicações práticas da teoria escolhida) o Modelo do Movimento da Escola Moderna (que também abrange outros níveis educativos e que tem na sua base a prática de Freinet, mas que foi construindo e alargando um referencial teórico) ou ainda o de Reggio Emília (que parte também de uma prática desenvolvida num jardim de infância de Reggio Emília para a aprofundar e teorizar) (Oliveira-Formosinho,1996).

### **Os Práticos Face à Complexidade Teórica**

Perante esta diversidade e complexidade de perspetivas teóricas é natural que os profissionais sintam alguma perplexidade e se interroguem como articular e mobilizar na prática saberes de tipo tão diferente?

Esta interrogação é tanto mais pertinente dado que o que se o referiu relativamente às Ciências Humanas, também é válido relativamente aos modelos teóricos em educação. Quer no domínio das organizações escolares, quer no da avaliação, quer no do currículo há diversas perspetivas e propostas de representação da realidade e de orientação da ação. De onde decorre a questão de saber que teoria ou modelo de prática adotar? E com que fundamentos os escolher?

Acresce que, quer as teorias, quer os modelos teóricos não são estáticos. Se as teorias das diferentes ciências humanas se vão aprofundando através de um questionamento permanente, que orienta a investigação e promove o desenvolvimento do conhecimento científico, também vão surgindo novos modelos e vão sendo reformulados ou aperfeiçoados os que existem, através da análise da sua implementação e, eventualmente, do alargamento dos seus referenciais teóricos. Teorias e modelos não são verdades “imutáveis” mas ensaios de representação e compreensão da realidade, que se constroem ao longo do tempo. O que levanta terceira questão: Como se manter a par da evolução do conhecimento em tantos e tão diversos domínios?

Não existe, e será provavelmente impossível de construir uma teoria unificada da educação, correspondendo a complexidade do quadro teórico à própria natureza da educação, também ela complexa e admitindo uma variedade de valores e perspetivas em confronto, de diversas visões da realidade, que correspondem a diferentes teorias e modelos para analisar ou representar a mesma situação.

A fundamentação das práticas educativas poderá evoluir no sentido de alguma articulação teórica, mas manter-se-á sempre “multi-referencial” (Ardoino, 1980), tal como acontece com as outras teorias práticas referidas por Durkheim, como por exemplo a medicina, que tem também diversas ciências teóricas como fundamento, que tal como todas as outras ciências vão evoluindo, o que suscita novas formas de prática. Porém, no domínio da educação, entre outras razões pela importância que valores e ideologias têm neste campo, parece haver uma certa dificuldade na transposição e mobilização dos contributos do progresso do conhecimento teórico para a prática.

A partir da minha prática de formação, e fundamentalmente da leitura de muitos projetos educativos e curriculares de escola e, sobretudo, de projetos curriculares ou pedagógicos de turma/sala, em que a forma escrita permite melhor analisar a articulação entre teoria e prática, poderia tipificar algumas reações comuns entre



docentes perante a complexidade e diversidade dos saberes teóricos.

Há profissionais que, considerando indispensável apresentar uma fundamentação teórica para a sua prática, incluem, na elaboração desses projetos, algumas referências teóricas retiradas de autores com que contactaram durante a formação inicial ou contínua, algumas vezes os que estão mais “na moda”, sem que seja evidente, pelo menos para quem está “de fora”, o critério da escolha e sobretudo a relação entre essas referências teóricas e as propostas de ação.

Outros admitem a adoção de influências de diferentes práticas, ou modelos curriculares que conhecem, sem se preocupar com os seus fundamentos teóricos, nem com a coerência dessas práticas entre si. Esta opção parece decorrer de uma certa rejeição em aceitar um modelo, que é visto como um “método”, entenda-se orientação rígida a seguir, e não no sentido que lhe é atribuído em investigação. De facto, está estabelecido que toda prática de investigação exige a explicitação do método utilizado, isto é, toda a investigação é orientada por um modelo concetual de construção do conhecimento, que enquadra e fundamenta as propostas concretas do plano de pesquisa. Assim, de acordo com a distinção feita anteriormente pode dizer-se que toda a investigação assenta num modelo mais global – um modelo formal retirado das grandes linhas metodológicas da investigação ou baseado na articulação coerente e justificada de diferentes metodologias – que dá sentido a um “modelo real”- ou seja, ao plano da investigação concreta a realizar.

Esta preocupação não parece existir no domínio das práticas educativas em que o “método” ou “modelo” não é visto como fundamentação coerente da orientação da prática, mas, algumas vezes como limitação da “liberdade profissional”. Porém, tal como foi dito acima, se os modelos podem ser combinados e reformulados – o que se aplica à investigação e também à prática pedagógica – essa nova representação da realidade deverá apresentar, como qualquer modelo, uma estrutura coerente, o que implica uma articulação congruente entre fundamentos teóricos e práticas, que passa por um processo de reflexão, pesquisa e experimentação dificilmente realizável por um profissional que decide juntar práticas educativas provenientes de vários modelos.

Há ainda quem escolha adotar um determinado modelo pedagógico bem definido, o que dá consistência ao desenvolvimento da prática, embora nem sempre seja reconhecido que um dos aspetos mais importantes de seguir um modelo consiste na possibilidade de analisar “as suas implicações, ou até as suas contradições, para

confrontar a escolha e valorizar o modelo” (Ferry, 1983: 12). Tal como para a investigação, a adoção de um modelo formal, não dispensa a construção de um modelo real, a representação do modo como este se concretiza numa prática situada e contextualizada – uma representação da prática concreta que irá também contribuir para o aperfeiçoamento do modelo formal.

A contextualização do modelo é tanto mais importante, quanto as situações educativas são únicas e irrepetíveis. Cada grupo, cada ano exigem uma recontextualização da teoria, isto é, implica saber “como ensinar aqui e agora” (Roldão, 2007) e, conseqüentemente ser capaz de resolver os problemas concretos que se colocam na ação e de mobilizar, de forma articulada, diferentes referentes teóricos, para fundamentar as opções tomadas.

A afirmação consensual, a que se aludiu inicialmente, que a prática profissional não é um mero saber fazer, mas implica uma fundamentação teórica e uma articulação coerente entre teoria e prática, exige um confronto permanente entre teoria e prática, um questionamento da teoria a partir da prática e da prática a partir da teoria, que passa por uma atitude de reflexão crítica - uma atitude de investigação face à prática – que conduz a uma sistematização integrada de diversos saberes teóricos que lhe podem dar sentido.

Esta atitude de investigação, que permite uma fundamentação consistente e coerente da prática, tem sido proposta e teorizada por diversos autores, como por exemplo Stenhouse (1975), que defendeu a importância do “professor como investigador”, ou por Schön (1983) que explicita os processos de reflexão ligados à ação que caracterizam o “professor reflexivo” e muito antes destes, no início, do séc. XX, por Claparède (1955/1905), que depois de rebater algumas crenças sobre o desenvolvimento da função docente, concluía: “o bom senso, o dom, a prática não sendo capazes por si só de resolver os problemas que se colocam ao educador, é preciso encontrar outra coisa e essa outra coisa, não pode ser senão, como é evidente, a experiência no sentido científico, que chamaremos experiência sistemática para a distinguir da mera experiência pessoal” (p.92).

Importa, por isso, caracterizar melhor em que consiste uma prática baseada numa atitude de investigação e o que a distingue de outras formas de produção de saber.



### **Teorizar a Prática: O Papel da Investigação**

A possibilidade de construção de saberes teóricos sobre a prática inscreve-se no pressuposto epistemológico que a diferença entre saber vulgar e saber científico não é uma questão de natureza, mas de nível de rigor e de sistematização de produção de conhecimento. Considera-se, assim, que a procura de resolução de problemas a partir da reflexão e da procura de informação que permitem encontrar a solução mais adequada, tanto está presente na vida quotidiana, como na produção de investigação científica.

Para ilustrar as semelhanças dos processos e as diferenças entre os objetivos e resultados de diferentes situações de produção do conhecimento e situar as características próprias da investigação sobre a prática, apresenta-se seguidamente um quadro em que se procuram caracterizar vários tipos e níveis de reflexão, que correspondem à produção de diversos tipos de conhecimento. Convém, porém, assinalar que se trata de um ensaio de esquematização e que os tipos e níveis não são estanques, podendo existir vários graus dentro de cada um deles, detalhando-se mais à frente alguns desses níveis.

Nos vários tipos de reflexão apontados no quadro, a primeira coluna refere-se aos problemas da vida corrente, cuja solução implica uma reflexão sobre a melhor maneira de fazer, exigindo muitas vezes a recolha de mais informação, para tomar uma decisão fundamentada e eficaz. Essas experiências de vida permitem adquirir alguns saberes- fazer e conhecimentos “fragmentários”, pois não se inserem em quadros teóricos globais que permitam estruturar o conhecimento obtido.

No lado oposto do quadro, a última coluna incide sobre a investigação teórica, que parte dos conhecimentos existentes em determinada área do saber, para definir hipóteses ou questões de investigação e estabelecer um plano, que orienta a recolha, tratamento e análise dos dados. Este processo tem, como toda a investigação, a finalidade de fazer avançar o conhecimento, mas suscita também novas questões a serem abordadas em futuras investigações. No caso da educação, o novo conhecimento produzido pode constituir um contributo para compreender melhor a prática e para a questionar, mas, tal como todo o conhecimento teórico, não é imediata e diretamente aplicável à orientação da ação.

### Tipos de Reflexão sobre a Ação

	Reflexão espontânea/adaptação à ação	Reflexão “referenciada”/melhoria da prática profissional	Reflexão sistemática/mudança deliberada (I-A)	Reflexão sistemática/construção teórica (investigação)
Quadro de emergência do problema	Dificuldades que se colocam no quotidiano. Intenção de realizar uma ação	Problemas colocados pela prática profissional: individual ou organizacional	Deteção de um problema social ou educativo. Definição do local de intervenção	Definição de um problema teórico. Construção do objeto de investigação
Fontes de reflexão para tomar decisões	Observação espontânea. Experiência anterior. Cultura geral. Cultura do grupo social. Senso comum	Observação da situação. Experiência profissional anterior (acumulada). Cultura profissional. Cultura científica	Observação instrumentada do contexto e da situação. Referencial teórico. Experiência prática. Enunciado de hipóteses de ação	Revisão da literatura no domínio da investigação. Saberes disciplinares. Formulação de questões ou hipóteses de investigação.
Início do processo de ação/reflexão	Escolha de uma solução ou forma de ação (individual). Ajustamento da ação em função dos resultados ou das finalidades.	Adequação dos esquemas da ação à situação. Elaboração de um plano de ação (individual ou coletivo). Reformulação da ação em função dos objetivos e dos resultados.	Elaboração de um plano de ação. Início da mudança regulada por um dispositivo de observação e/ou interação entre participantes	Elaboração de um plano de investigação e dos instrumentos necessários à recolha de dados
Reformulação da ação/reflexão	Interação com amigos. Conselhos de indivíduos experimentados. Eventualmente, recolha de mais informações ou de opinião de um especialista	Interação com colegas. Informação, formação profissional. Eventualmente recolha de elementos da prática para objetivar a reflexão. Crítica de contribuições teóricas a partir da prática. Participação em grupos de reflexão	Reformulação da ação a partir da observação da mudança. Reflexão sistemática sobre a ação. Reformulação das estratégias de ação. Aprofundamento do quadro teórico para interpretar a prática.	Realização do plano. Recolha e tratamento de dados. Aprofundamento da compreensão/explicação dos fenómenos observados.
Saberes produzidos	Apropriação de saberes-fazer. Aquisição de “saberes fragmentários” (expressão utilizada por Moles, 1976)	Aquisição de maior experiência. Introdução de melhorias nas práticas. Produção de um discurso organizado sobre a prática.	Produção e comunicação de saberes úteis para a análise e orientação de outras práticas. Questionamento de saberes teóricos. Identificação de problemas de investigação	Produção de conhecimentos teóricos num domínio do saber. Levantamento de novas questões teóricas. Contribuição para compreender e questionar as práticas.



As colunas centrais centram-se na construção de saberes sobre práticas profissionais, particularmente as docentes, embora possam também ser aplicadas a outras práticas, esquematizando a segunda uma prática profissional refletida orientada por uma atitude de investigação e a terceira a produção de investigação-ação. A construção deste saber sobre a prática profissional difere do que é produzido pelas situações da vida corrente, uma vez que os profissionais têm uma experiência continuada numa determinada área de ação, dispõem de instrumentos para recolher informação sobre a ação e, ainda, de “referências” teóricas que lhes possibilitam enquadrar os saberes produzidos.

Uma análise mais detalhada da segunda coluna – “reflexão referenciada”/melhoria da prática – permite estabelecer continuidades e diferenças entre vários níveis de reflexão e elaboração deste tipo de conhecimento. De facto, se toda a ação humana é acompanhada de reflexão, haverá professores, que apenas ocasionalmente refletem sobre a sua prática e lhe introduzem, às vezes, algumas mudanças, mas sem recolherem informação indispensável, nem mobilizarem os conhecimentos disponíveis para fundamentar e adequar a essa ação. Neste caso, os saberes adquiridos através da experiência profissional estão próximos dos que resultam da experiência do quotidiano, traduzindo-se mais em saberes-fazer e em conhecimentos fragmentários, do que num saber organizado.

A atitude de investigação sobre a prática implica um outro nível de reflexão e surge quando um docente procura resolver os problemas que se lhe colocam no seu contexto profissional, recorrendo a um conhecimento mais aprofundado da situação e aos seus conhecimentos profissionais para elaborar um plano que lhe permita responder adequadamente ao problema. A reflexão sobre a realização desse plano é acompanhada de um questionamento que conduz a um ajustamento da ação à evolução da situação e à introdução de melhorias na prática. Para apoiar essa reflexão poderá eventualmente recorrer à interação com colegas, à participação em grupos de formação, ou mesmo à pesquisa de contributos teóricos, de modo a fundamentar melhor as opções tomadas e as novas práticas introduzidas. Este processo impede que a experiência adquirida não se transforme numa prática rotineira, mas é, muitas vezes, realizado de forma relativamente informal.

A atitude de investigação sobre a prática pode atingir um nível mais elevado, quando a análise da situação e o desenvolvimento do plano são orientados por uma observação e um registo organizados, que vão sendo interpretados à luz dos



conhecimentos profissionais e científicos de que se dispõe, que se vão alargando, para enquadrar as opções tomadas e aprofundar o sentido da prática. A este nível, a atitude de investigação torna-se um meio privilegiado de aprendizagem a partir da prática e de melhoria da competência profissional, que se traduz na adoção consciente e deliberada de novas práticas e na capacidade de dar uma resposta mais eficaz aos problemas que se vão colocando no dia-a-dia, permitindo, ainda, a produção de um discurso organizado sobre a prática, que explicita de modo consistente o que fez, como e porquê.

Quando esse saber sobre a prática é comunicado e apresentado a outros profissionais, que podem dele tirar ensinamentos para a sua prática, isto é, quando esse discurso é aberto a “escrutínio público” (Ebbutt, 1985), esta atitude de investigação aproxima-se da produção de investigação-ação.

O desenvolvimento de uma investigação-ação, diferencia-se da atitude de investigação, pela adoção de critérios de rigor metodológico que correspondam às normas da investigação científica reconhecidas nos meios académicos, o que implica a escolha de um problema específico a que se procura dar resposta num ou vários contextos bem definidos e à formulação de uma proposta de solução teoricamente fundamentada, que, tendo em conta as características do ou dos contextos, implica a explicitação de valores e de um quadro teórico, que inclui um conjunto de referências pertinentes e significativas, que é muitas vezes aprofundado durante o decorrer da ação.

A proposta que orienta a mudança deliberada, que caracteriza a investigação-ação foi designada por “hipóteses de ação”, pois tal como na investigação teórica a hipótese estabelece uma relação entre variáveis, neste caso, é indicada a relação entre o problema e a melhor forma de o resolver, tendo em conta os valores adotados, o conhecimento científico disponível, a análise do contexto e da situação.

Na investigação-ação, o processo de mudança é acompanhado por uma reflexão sistemática, que se apoia na recolha e tratamento organizados da informação sobre a evolução da situação, o que permite não só a adequação da ação, mas também a avaliação do processo e dos efeitos. É partir dessa avaliação que se torna possível articular de modo mais consistente a teoria e a prática e fundamentar a construção de um saber teórico sobre a prática – modelo concetual de práticas, que, como toda a investigação, será objeto de comunicação, e apreciado de acordo com as



normas da metodologia da investigação, mas também segundo a sua utilidade para analisar e orientar outras práticas.

A investigação-ação corresponde, assim, à elaboração de um projeto bem definido de investigação e de mudança, que pode ser realizado por um docente (ou equipa de docentes) sobre um problema da sua prática, mas que implica o desenvolvimento de um processo demasiado focalizado e exigente para poder acompanhar toda a prática profissional, sendo que a condução ou participação num projeto de investigação-ação pode constituir um processo formativo, que apoia e facilita o desenvolvimento de uma atitude de investigação.

Se nem toda a prática pode ser objeto de investigação-ação, a atitude de investigação, pode, e deve, estar presente em toda a prática profissional, embora não se centrando num só projeto mas nos diferentes projetos que se desenvolvem no dia-a-dia, tais como os projetos curriculares de grupo que se fazem todos os anos, ou os projetos mais específicos para resolver os problemas de algumas crianças que, num dado momento, necessitam de mais apoio.

Como se sabe, todo o projeto se desenvolve em ciclos de observação/caracterização da situação, planeamento, ação e avaliação. Este ciclo, que esteve, aliás, subjacente à elaboração do quadro acima apresentado, permite também situar os diferentes níveis que pode assumir uma atitude de investigação sobre a prática, que dependem da profundidade do questionamento e da reflexão crítica, baseados numa recolha organizada de informação, isto é num processo de avaliação, e de como esta é analisada, teoricamente interpretada e utilizada na prática, para melhorar a ação ao longo das fases do projeto.

Assim, pode dizer-se que esse nível depende do cuidado e rigor com que se realiza a observação/caracterização, ou avaliação da situação inicial, e se passa refletida e fundamentadamente desse conhecimento para a elaboração de um plano, que beneficiará em ser entendido como “hipótese de ação”, no sentido que lhe é atribuído pela investigação-ação, definindo as modificações introduzir na prática para que constitua como uma resposta adequada à situação, e prevendo os instrumentos e outras formas de registo a utilizar avaliar a evolução do processo e os efeitos.

Depende, ainda, do modo como é realizada essa avaliação durante o desenrolar da ação, como é analisada e interpretada, através da mobilização de conhecimentos teóricos disponíveis e/ou da procura de novos conhecimentos para fundamentar as decisões sobre a prática e adequá-la à evolução da situação.

A este nível, a atitude de investigação permite que os projetos que os docentes habitualmente realizam se transformem em “experiências”, no sentido científico que lhe atribuía Claparède, que apoiam uma teorização da prática, ou seja, permite aos profissionais elaborar um “modelo real” da sua prática, que ultrapassa a mera descrição, constituindo a sua representação concetual e contextualizada. Este modelo, ao articular teoria e prática, dará mais coerência e sentido à ação ou, contribuirá, no caso de o profissional ter adotado um modelo formal já elaborado, para o analisar e aprofundar.

### **Em Jeito de Conclusão: Para Desenvolver Uma Atitude de Investigação Face à Prática**

Resumindo o que veio a ser exposto, pode dizer-se que os saberes teóricos são importantes e úteis para compreender e analisar as práticas, mas que no que diz respeito a docentes, a produção de um “saber profissional específico” (Roldão, 2007), que articule fundamentos teóricos e processos de ação, tem de ser construído com base numa investigação sobre a prática. A contribuição dos próprios docentes para essa construção passa pelo desenvolvimento de uma atitude de investigação face à sua prática, que tem semelhanças com um processo de investigação em geral, mas que está mais próximo da investigação-ação, na medida que tem como objetivo a teorização da prática. O desenvolvimento dessa atitude de investigação passa por:

- Recolher informação sobre a prática – a mera observação informal não basta para tomar decisões sobre a prática. É preciso registar a observação do comportamento das crianças e, também, recolher e organizar outros documentos resultantes da prática. Esta documentação, que permite dispor de uma ampla informação do processo e efeitos, é uma atividade exigente e demorada. É, por isso, necessário ir encontrando as formas de recolha e de organização da informação mais relevantes e eficientes para fundamentar as decisões.
- Analisar e interpretar a informação recolhida para avaliar – Não basta recolher a informação é necessário analisá-la e interpretá-la. Essa análise e interpretação constituem a base da avaliação, que não se pode limitar a verificar os resultados dos alunos, mas envolve também o conhecimento da situação - caracterização ou diagnóstico -, a observação do processo e a compreensão dos seus efeitos (os que se pretendem, mas tendo também



em atenção efeitos não previstos e que suscitam um aprofundamento da reflexão) e inclui ainda a avaliação da ação do docente, que tem um papel fundamental na orientação desse processo. Essa avaliação do processo e a autoavaliação do educador ajudam também a perceber se os valores que se defendem estão a ser postos em prática e a mobilizar os saberes teóricos que dão sentido à ação.

- Fundamentar as opções tomadas – explicitar os valores pessoais e os conhecimentos que orientam a prática, confrontando o que se acredita com o que se faz realmente, continuando a ler e a pesquisar, não para acumular conhecimentos, ou poder citar autores considerados, mas para confrontar a teoria com a prática e escolher as teorias que permitem dar sentido e fundamentar a prática, numa reflexão permanente sobre a coerência entre esses valores e referências teóricas e a prática.
- Comunicar a prática e conhecer outras práticas – a construção de um saber profissional não pode caber ao docente isolado. O trabalho de equipa, em que o relato da prática de cada um faz em pequeno grupo, permite contactar com as práticas dos colegas, e em conjunto, definir melhor os problemas e refletir sobre as soluções e sobre como estão a ser desenvolvidas na ação. Este trabalho apoia a organização e a fundamentação das diferentes práticas, que beneficiam das questões e contributos dos colegas, facilitando a construção de um discurso organizado sobre a prática.

Mas há outras formas de apoio à melhoria das práticas e à sua teorização, que podem ser utilizadas com vantagem, tais como, a observação direta e o registo dos comportamentos (do docente e/ou das crianças) por parte de um colega e o seu debate entre observador e observado, num processo dito de “supervisão cooperada”, que facilita uma objetivação da prática e a explicitação do porquê das opções tomadas, consolidando ainda o trabalho em equipa. Uma outra possibilidade consiste na observação feita por alguém que está de fora, mas conhece a situação, o olhar de um “amigo crítico” ou de um supervisor “clínico” potencializa este processo de autoconhecimento e de análise da prática.

Finalmente, como foi referido, quando a comunicação da prática, passa da equipa de colegas e do contexto da instituição para um público mais alargado, a divulgação desse conhecimento exige uma outra organização e fundamentação do

discurso, para que possa ser entendido por outros. As questões e críticas colocadas por esse público levam ao aprofundamento desse discurso, permitindo também saber em que medida é útil a outros profissionais.

É através destes meios que se poderá ir construindo um saber teórico sobre a prática que contribuirá, não só para melhorar a competência profissional de quem o produz, mas também para o desenvolvimento das práticas pedagógicas de outros docentes.

### Referências Bibliográficas

- Ardoino, J. (1980). *Éducation et relations: Introduction à une analyse plurielle des situations éducatives*. Paris: Gauthier Villars/UNESCO.
- Berbaum, J. (1982). *Études systémiques des actions de formation: Introduction à une méthodologie de recherche*. Paris: PUF.
- Bertalanfy, L. Von (1973). *Théorie générale des systèmes: physique, biologie, psychologie, philosophie*. Paris: Dunod.
- Claparède, E. (1955). *Psychologie de l'Enfant et Pédagogie Expérimentale: I Le développement mental*. Genève: Delachaux & Nistlé (10<sup>a</sup> ed/ 1<sup>a</sup> ed. 1905).
- Durkheim, E. (1975). *Educación y sociología*. Barcelona: Ediciones Península.
- Ebbutt, D. (1985) Educational action-research: Some general concerns and specific quibbles. In R. Burgess (Ed.), *Issues in Educational Research: Qualitative Methods* (pp. 152-174). Barcombe, Lewes, East Sussex: The Falmer Press.
- Estrela, A., & Falcão, M. E. (1992). Para uma definição do estatuto epistemológico das Ciências da Educação. In A. Estrela (Ed.), *A pedagogia, ciência da educação* (pp. 11-16). Porto: Porto Editora.
- Evans, E. D. (1982). Curriculum models and early childhood education In B. Spodek (Ed.) *Handbook of research in early childhood education* (pp. 107-134). New York: The Free Press.
- Ferry, G. (1983). *Le trajet de la formation des enseignants. Les enseignants entre la théorie et la pratique*. Paris: Dunod.
- Kaplan, A. (1985). Research methodology: behavioral sciences. In T. Husen & T. Postlethwaite (Eds.) *The International Encyclopedia of Education* (pp 3382-3389). Oxford: Pergamon Press.
- Keeves, J.P. ( 1985). Models and model building. In T. Husen & T. Postlethwaite (Eds.) *The International Encyclopedia of Education* (pp. 3382-3389). Oxford: Pergamon



Press.

Marmoz, L. (1978). La recherche et l'intervention. *Les Sciences de l'Éducation pour l'Ère Nouvelle*, 4, 43-64.

Moles, A. (1976). *Sociodinâmica da cultura*. S. Paulo: Editora Perspetiva.

Oliveira-Formosinho, J. (org). (1996). *Modelos curriculares para a educação de infância*. Porto: Porto Editora.

Roldão, M.C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12 (34), 94-103. <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf>

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books Inc Publishers.

Silva, M. I. (1996). *Práticas educativas e construção de saberes. Metodologias da investigação-ação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Smith, L. (1978) An evolving logic of participant observation, educational ethnography and other case studies. In L. Schulman (Ed.), *Review of Research in Education* (pp. 316-377). Ithaca, Illinois: Peacock.

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