

DESENHO DE UMA PESQUISA: PASSOS DE UMA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO DESIGN OF A RESEARCH: STAGES OF AN ACTION RESEARCH

Anabela Moura*

Resumo

A decisão de levar a cabo investigação empírica que conduzisse a uma mudança curricular em Portugal, alicerçou-se no desejo de adoptar um modelo de investigação crítica que proporcionasse à investigadora um conhecimento profundo sobre as actuais práticas educativas e atitudes de professores Portugueses com referência a directrizes teóricas dentro das quais se posicionava em termos de reforma multicultural. O pluralismo cultural definido como a coexistência de diferentes grupos étnicos está a ser reconhecido como um facto da vida Portuguesa e que as directrizes emergentes de educação intercultural desenhadas pelo Ministério da Educação (1993) representam um desenvolvimento significativo a este respeito. Mas os professores Portugueses necessitam de incluir uma componente de redução de preconceitos no seu currículo patrimonial e artístico. A maior finalidade desta pesquisa foi desenhar, implementar e avaliar um currículo de redução de preconceitos. Foi tomada uma decisão de adoptar conteúdos baseados em questões, no sentido de os relacionar com questões de preconceito cultural, preconceito, discriminação e racismo, através do desenvolvimento de projectos artísticos e patrimoniais que caracterizassem culturalmente a sociedade Portuguesa e as suas metas com preocupações globais em termos de educação (DGEBS, 1991).

Palavras Chave: Investigação-ação, Artes Visuais, Ensino Básico

Abstract

The decision to undertake empirical research geared towards curriculum change in Portugal, was underpinned by a desire to adopt a critical research model that would afford me insight into current educational practice and the attitudes of Portuguese teachers with reference to the theoretical guidelines within which I had positioned myself regarding multicultural reform. Chapter 2 argued that cultural pluralism, defined as the coexistence of different ethnic groups, is becoming recognised as a fact of Portuguese life and that the emerging intercultural education guidelines designed by the Ministry of Education (1993) represent a significant development in this regard. But Portuguese teachers need to include a prejudice reduction component in their art and patrimony curriculum. The major aim of this research, therefore, was to design, implement and evaluate a prejudice reduction curriculum. A decision was taken to make the content issues-based, in the sense that it would deal with questions of cultural bias, prejudice, discrimination and racism through the development of art and patrimony projects which reflect the cultural make-up of Portuguese society and the internationalist goals of Portuguese education (DGEBS, 1991).

Key Words: Action Research, Visual Arts, Basic Education

* Doutora em Educação Artística. Professora Coordenadora do Curso de Mestrado em Art, Craft & Design Education a decorrer na Escola Superior de Educação de Viana do Castelo, Portugal, após protocolo de colaboração com a Universidade de Surrey, Roehampton, Londres. amoura@ese.ipvz.pt ou mouracorreja@sapo.pt

Introdução

Têm sido relatados por diversos investigadores, casos de discriminação de pessoas e artes de grupos minoritários pelos da maioria em Portugal e identificada a necessidade de se analisarem teorias e práticas já existentes noutros países para avaliar o seu significado para o património educativo Português. A revisão da literatura confirmou que a teoria e prática da educação artística e patrimonial Portuguesa necessitava de uma reforma radical e que a inclusão de conceitos relacionados com a redução de preconceitos, métodos e finalidades na formação de professores de arte deveria proporcionar uma forma de desafio ao cânone Europeu Ocidental na qual está construído o actual currículo. Foram igualmente identificadas influências transculturais no património Português que pudessem fornecer uma base para o desenvolvimento de um currículo artístico com conteúdos relacionados com a redução de preconceitos.

Questões de Investigação

Tendo decidido que a investigação iria focar, de alguma forma, desenvolvimento curricular e mudança, levantaram-se as seguintes questões:

- i. Como podem os conceitos de cultura, identidade, preconceito, estereótipo e raça ser introduzidos no currículo de arte ao nível do 2º ciclo do ensino básico?
- ii. Que tipo de recursos estão disponíveis como ponto de partida para o desenvolvimento da consciência dos professores para o etnocentrismo e racismo?
- iii. Que tipo de formação profissional é necessária para desenvolver a compreensão dos professores de arte relativamente a conceitos de diversidade cultural, preconceito, estereótipo e raça e habilitá-los a desenvolverem e implementarem estratégias de redução de preconceito nas suas escolas?

Tendo sido identificadas estas questões chave, foi necessário escolher um método de desenvolvimento curricular e pesquisa que me permitisse avaliar a mudança de atitudes relativamente à cultura, à arte e ao património. Pretendia-se que a pesquisa incorporasse formação profissional de professores de arte ao nível do Ensino Básico sendo necessário um método que facilitasse a compreensão de obstáculos à reforma multicultural nas escolas assim como a identificação e avaliação de estratégias e recursos curriculares apropriados.

Escolha de um Modelo de Investigação e de Desenvolvimento Curricular

Não existe uma linha uniforme de pensamento entre os que escrevem sobre o que é ou o que deveria ser a reorganização educativa. Contudo, muitos educadores parecem estar de acordo que esse conceito se relaciona com inovação, renovação, mudança e aperfeiçoamento, ou seja, com transformação e introdução de algo novo. De acordo com Pacheco (1995), inovação significa 'renovação' (tornar novo, inventivo, criativo), reforma significa 'reconstituição' (restaurar, corrigir e modificar), e aperfeiçoamento significa 'reformular' e 'aperfeiçoar'. Estes conceitos sobrepõem-se, mas podem ser combinados quando são aplicados à reorganização educativa.

Sack (1981), citado por Pacheco (1995), declara que o conceito de reforma educativa implica sempre uma estratégia planeada que permita a modificação de certos aspectos do sistema educativo de um país, de acordo com uma série de necessidades identificadas, de resultados antecipados e de meios apropriados. No caso da reorganização da educação artística em Portugal, o presente currículo etnocêntrico pressupõe a necessidade de uma mudança estrutural no âmbito das normas educativas,

políticas, ideológicas, sociais e culturais, assim como inovações de tipo mais concreto como, por exemplo, investigação-acção que envolvesse um grupo de professores de arte.

Pacheco, J. (1995) assinala que tem havido muito poucos projectos inovadores no âmbito do desenvolvimento curricular que foquem a interacção social e referiu que as escolas podem funcionar como agentes de mudança social e ser os locais para a construção, desenvolvimento e avaliação de projectos de inovação curricular. Mas, a luta contra o racismo, discriminação e preconceito necessita de uma actividade de transformação e de novas formas de pensamento por parte de todos aqueles envolvidos no processo de escolarização e não apenas por parte dos professores. O modelo de mudança ao nível da investigação e desenvolvimento, de Escudero Muñoz's (1990), pressupõe uma análise ideológica do currículo, das relações entre a escola e a sociedade e da organização educacional como um todo. Clandinin e Connely (1992) incentivam igualmente os professores a envolverem-se em investigação curricular e desenvolvimento que tome em linha de conta todo o contexto no qual eles estão a funcionar.

De acordo com Pacheco, J. (1995), as escolas deviam ser reflexivas e fazer a sua própria pesquisa, desenvolvimento e programas de formação que se caracterizem pela mudança e inovação e pudessem responder aos obstáculos internos e externos que vão surgindo. Este tipo de modelo de desenvolvimento curricular, que contribui para a formação de uma prática emancipatória e de intervenção social, pareceu apropriado a pesquisa. Foi considerada a mais apropriada porque desafia o actual *status quo* da educação artística, considerando a sua construção social e cultural; e reconhece que a tomada de decisões é tanto o coração do currículo como a forma de uma construção e reconstrução cultural na qual os professores desenvolvem interacções, intercâmbio de experiências e conhecimento juntamente com os seus próprios valores e crenças.

Em artigos anteriores critiquei o actual currículo de artes, intitulado de EVT (Educação Visual e Tecnológica) pelos seus preconceitos Eurocêntricos e patriarcais e, por essa razão identificou-se a necessidade de adoptar uma nova abordagem que requeria não apenas mudança no currículo, conteúdo e organização, mas também um desafio em termos de métodos instrucionais.

Escolha do Método de Investigação

No meu curso de Mestrado (1993) utilizei um método quase-experimental e relacionei-o com o desenvolvimento curricular, operando na assumpção de que a introdução de estudos críticos de arte desde o 1º ciclo iria melhorar a percepção dos estudantes, a sua formação de conceitos e o seu vocabulário artístico. Foi utilizado um método comparativo causal de investigação de campo e aplicado um questionário juntamente com um teste Inglês de vocabulário artístico, criado por Allison (1974), que, após ter sido traduzido para Português, serviu para medir o vocabulário que os estudantes utilizavam quando pensavam e usavam competências analíticas e críticas sobre obras de arte, e os factores que influenciavam a aquisição desses conceitos. Esse teste foi monitorizado previamente e aplicado a alunos de diversos cursos da instituição de formação de professores onde lecciono desde 1986. Esta investigação estipulou investigar até que ponto os conteúdos do currículo do Curso de Artes da Escola Superior de Educação (ESEVC) contribuía para o desenvolvimento de competências dos futuros professores no domínio perceptual num currículo de arte.

Nesta investigação concluiu-se ser importante desenvolver um conteúdo curricular artístico que capacitasse os estudantes a alargarem os seus conceitos de arte e a sua linguagem desde a infância e que estas são competências essenciais para

a aprendizagem nos domínios curriculares da estética, da crítica e da percepção. Tendo completado a investigação em 1993 e na qualidade de Coordenadora do Departamento de Comunicação e Expressões Artísticas e Responsável pela Prática Pedagógica do Curso de Arte da ESEVC, introduzi estas novas ideias no meu programa.

A investigação de Mestrado que usou um método quantitativo para testar uma hipótese com um largo número de estudantes foi considerada eficiente e permitiu-me completar o estudo rapidamente. No entanto, no meu curso de Doutoramento decidi que tal método não iria ser adequado, pois não iria permitir-me adaptar e testar estratégias internacionais de reorganização curricular e avaliar a sua eficácia em contextos específicos. Patton (1980, p. 13) declara que os métodos qualitativos 'permitem que um avaliador seleccione questões em mais profundidade e pormenor'. Eles permitem que o investigador investigue o trabalho de campo sem estar restringido a categorias pré-determinadas de análise e isto contribui para uma pesquisa em profundidade, aberta e em pormenor. Falando no sentido amplo, a abordagem quantitativa permite ao investigador a análise de amostras extensas com um número limitado de items, ou realizar estudos experimentais de pequeno porte e consequentemente de grande controlo. Permite uma maior facilidade de comparação de dados e a criação de um banco de dados sobre um dado assunto (Serrano, 1994). Os investigadores qualitativos, por outro lado, trabalham de forma diferente. Por exemplo, recolhem factos *in situ* e 'estudam a relação entre séries de factos' (Bell, 1993, p.5). O método quantitativo usado na investigação de Mestrado não me teria permitido responder pessoalmente à necessidade de desenvolvimento profissional de professores relativamente à inovação curricular. Essa investigação prévia tornou-me consciente da falta de preparação ao nível do domínio crítico dos professores de EVT, facto esse decisivo para o desenvolvimento do conhecimento e compreensão estética e cultural dos estudantes e isso era problemático. Esta investigação convenceu-me que a ausência de formação a esse nível e o potencial limitado dos professores Portugueses para perceberem, experimentarem e compreenderem o mundo multicultural em que vivem, afecta de forma adversa a capacidade deles para comunicarem o seu conteúdo e forma aos estudantes.

Quando decidi investigar teorias e práticas da educação artística multicultural noutros países para tentar reduzir as tendências culturais e preconceitos dos professores Portugueses, combinei os meus conhecimentos prévios sobre métodos críticos em educação artística, com novos conceitos curriculares tais como a cultura, património artístico e racismo. Nesta tentativa, identifiquei a necessidade de seleccionar um método de desenvolvimento curricular e pesquisa para a investigação a levar a cabo no âmbito da pesquisa de Doutoramento que se relacionaria com o conhecimento do quotidiano dos professores nas escolas.

Existe um número possível de abordagens para combinar o desenvolvimento curricular com investigação, usando tanto métodos qualitativos como quantitativos. As escolas em Portugal não têm sido tradicionalmente lugares onde se faz investigação e os investigadores têm tido que resolver as suas dificuldades práticas, depois de ideias novas em termos curriculares serem introduzidas nas escolas. Elegi experimentar um método que envolvesse trabalho colaborativo com professores sobre necessidades e problemas comuns. Teria de ser um tipo de método de pesquisa que contribuísse, sobretudo, para compreender mais profundamente problemas específicos que se relacionam com etnocentrismo, preconceitos e estereótipos de professores. Pelas razões aqui apresentadas, optei por uma abordagem predominantemente qualitativa e democrática de recolha de dados e desenvolvimento curricular para aumentar a minha compreensão sobre esses problemas e possibilitar a sua resolução *in situ* à medida que a investigação evoluísse (Stenhouse, 1987; Escudero-Muñoz, 1990; Goyette e Lessard, 1988). Outra razão para seleccionar um método qualitativo deve-se ao facto de ser o

que melhor se adequa a uma reflexão em profundidade e multifacetada (Kemmis, 1988), permitindo um diálogo ao longo da pesquisa, avaliação formativa de processos (Stenhouse, 1987) e que fossem feitas correcções no decurso da investigação. Para concluir, a principal diferença entre o método de investigação-acção e o que usei no meu mestrado foi que o primeiro possibilita aos investigadores agirem sobre um problema da vida real e tenta resolvê-lo à medida que o problema vai sendo estudado. Mais ainda, existe uma interacção constante entre o sujeito e os objectos de estudo. O paradigma experimental de investigação, por outro lado, aponta para uma separação entre o sujeito e o objecto e o problema é investigado num contexto artificial. A actual situação educativa Portuguesa sugeriu o uso de métodos qualitativos uma vez que os métodos quantitativos de investigação não reduziram ainda os problemas educativos identificados. Para além disso, os práticos nas escolas têm vindo a tornar-se cada vez mais isolados (Cortesão e Stoer, 1995). Havia muito pouco material curricular de arte disponível tanto no domínio crítico, como no domínio multicultural. Uma revisão na literatura sobre métodos de pesquisa possíveis na sequência do Mestrado levou à conclusão que uma abordagem qualitativa podia ser mais apropriada ao estudo deste problema específico, em mais profundidade e pormenor.

A investigação-acção foi considerada mais apropriada do que outros métodos qualitativos por causa do seu ênfase na resolução de problemas educativos diagnosticados em situações específicas; também por causa do seu potencial contributo para o meu conhecimento e compreensão pessoais e práticos; e porque era compatível com a minha profissão como formadora de formadores num Instituto Politécnico. É um método de investigação que pode ser ligado à inovação curricular e foi seleccionado por causa do seu potencial para pôr em prática um modelo teórico crítico, de reorganização curricular, com professores que usam um processo de resolução de problemas relativamente à redução de preconceitos e viés culturais no ensino da arte e património. Nesta investigação, a sala de aula foi entendida como sendo o local onde a mudança curricular deveria ter lugar, e onde as inovações orientadas em direcção à melhoria do ensino da arte e do património deveriam ser desenvolvidas e avaliadas.

Finalmente, o processo de investigação-acção era apelativo porque permitia experimentações práticas em contextos naturais de sala de aula, facilitando a colaboração e o retorno com professores com os quais eu já tinha trabalhado em termos profissionais, o que garantia uma comunicação adequada entre mim, na qualidade de investigadora, e estes professores.

Princípios de Investigação Acção

Investigação-acção é, acima de tudo, toda uma forma prática de investigação qualitativa. Embora fosse formalmente reconhecido como um método científico nos Estados Unidos da América na década de 40, tinha sido já aplicada a problemas educativos na década de 20. De acordo com Hodgkinson (in Cohen e Manion, 1990, p.274) isto coincidiu com o nascimento do movimento progressivo em salas de aula e com o interesse crescente em interacção e trabalho de grupo e assim, neste sentido, 'investigação – acção é um produto lógico de uma situação educativa 'progressiva'. Tendo mostrado às crianças como trabalhar juntas para solucionar os seus problemas, o passo seguinte seria a adopção de métodos que tinham sido ensinado às crianças, por parte dos professores, e a aprenderem a resolver os seus próprios problemas cooperativamente'. A investigação-acção apareceu primeiro na Grã Bretanha depois dos anos 60, quando um corpo governamental conhecido como Schools Council se formou e sob cujas directrizes diversas investigações curriculares e desenvolvimentos em grande escala foram introduzidos, usando este modelo.

Cohen e Manion (1990) confirmam que as formas que a investigação-acção assume, variam. Por um lado pode envolver um professor a utilizar individualmente uma abordagem nova em termos de estudos sociais numa só sala de aula e, por outro lado, um estudo em larga escala, de mudança organizada em toda uma indústria, usando uma equipa de investigação financiada pelo governo. Mas, seja qual for a situação, os principais princípios do método permanecem os mesmos na medida em que: investigação-acção significa adicionar conhecimento ao fenómeno específico que está a ser investigado e 'conhecimento funcional' dos práticos. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), este tipo de conhecimento é mais uma atitude ou uma perspectiva que as pessoas adoptam em relação aos objectos no sentido de orientar, corrigir e avaliar actividades, decisões e acções (Corey, 1953). Investigação-acção é sinónimo de investigação aplicada ou prática, no sentido de que o investigador se envolve activamente numa situação e pode usar métodos quantitativos e/ou qualitativos. De acordo com Elliot (1990), este método tende a envolver um trabalho colaborativo de grupos de pessoas interessadas em contribuir para a resolução imediata de preocupações práticas nas quais todos estão envolvidos, agindo de acordo com uma estrutura acordada. De acordo com Stenhouse (1984), a função da investigação-acção em geral é capacitar os práticos a estudarem os seus problemas cientificamente, de forma a orientarem, corrigirem e avaliarem as suas decisões práticas e acções e isso é usado primeiramente como uma ferramenta de mudança social. Escrever sobre investigação-acção em educação, por outro lado, refere esse autor, é melhorar a teoria de ensino e educação, de forma acessível aos professores. Robson (1993) faz notar que este método tipicamente envolve uma espiral de ciclos, que estão ligados de forma muito estreita ao nível da planificação, actuação, observação e reflexão. Elliot (1990) e Stenhouse (1984), Bogdan e Biklen (1994) reclamam que ele deve ser usado primeiramente como uma ferramenta de mudança social.

Cohen e Manion (1986), Elliot (1990), Serrano (1994) e outros, estão de acordo que as finalidades da investigação-acção nas escolas e salas de aula são as seguintes:

- i. remediar problemas diagnosticados em situações específicas ou melhorar até um certo ponto uma determinada série de circunstâncias;
- ii. como forma de formação contínua, (para equipar professores com novas técnicas e métodos, melhorar os seus poderes analíticos e aumentar o seu auto-conhecimento);
- iii. introduzir métodos adicionais ou inovativos de ensino/aprendizagem, num sistema existente que esteja a inibir a inovação e a mudança;
- iv. melhorar as comunicações entre os práticos e os investigadores e remediar a falha da investigação tradicional para fornecer receitas claras para resolver problemas práticos.

A terceira finalidade foi o foco desta investigação. Nesta investigação, eu iniciei uma acção colaborativa que envolveu trabalho de grupo com professores e uma constante interacção entre eles, com a finalidade de melhorar as escolas onde eles trabalhavam. Este artigo que relata uma investigação - acção pretende retratar o desenvolvimento de grupo em termos de utilização de materiais educativos multiculturais com uma componente de redução de preconceitos, descrever e avaliar um processo formativo de desenvolvimento curricular. O desenvolvimento de materiais começou com um workshop preparatório para professores cooperantes de EVT, e professores de outras disciplinas de diversos níveis de ensino. Este foi seguido de outros dois ciclos de acção, nos quais uma equipa constituída por uma investigadora, que era eu e sete

práticos (professores de EVT) trabalharam colaborativamente no design e implementação de algumas intervenções curriculares. O design da pesquisa teve um carácter emergente uma vez que a reflexão e avaliação de cada ciclo determinava os passos a seguir na fase seguinte. Tal como foi mencionado previamente, adoptou-se o modelo de Elliot (1990) de investigação-acção que tem três ciclos de acção. Apresenta-se aqui um plano de investigação total que especifica os métodos de recolha de dados em cada ciclo.

Vantagens e Desvantagens da Investigação Acção

Embora lhe falte o rigor da investigação verdadeiramente científica, a investigação acção é preferível às abordagens subjectivas para resolverem os problemas, de acordo com Cohen e Manion (1986). A sua principal vantagem, quando implementado nas escolas, é que é um procedimento de acto contínuo (i.e. desenhado para abordar um problema concreto numa situação imediata). Isto significa que o processo tem lugar passo a passo sobre períodos variáveis de tempo, usando uma variedade de instrumentos, que possibilitam a reflexão na e sobre a acção. Uma vantagem maior é que esse método facilita a pressão de grupo para mudança (refiro-me a isto como uma vantagem pois grupos podem conseguir mais facilmente mudanças do que indivíduos isolados). O método também tem outras características positivas tais como a flexibilidade e adaptabilidade, que permite que as mudanças aconteçam durante a sua aplicação e encoraja a experimentação e inovação a longo-termo.

Têm sido levantadas muitas objecções à investigação-acção. Elas incluem as críticas à falta de rigor científico e ao facto dos seus objectivos serem demasiado situacionais e específicos; não vai para além da resolução de problemas práticos; tem pouco ou nenhum controlo sobre as variáveis independentes; e os seus resultados não são tipicamente generalizáveis e restritos ao meio envolvente no qual a investigação tem lugar (Serrano, 1994). Uma explicação possível para a razão pelo qual este método é muitas vezes criticado é que tende a ser usado de forma amadora, o que explica a falta de rigor. Por outro lado, quando um investigador 'especialista' o usa, ele pode ser tão rigoroso como qualquer outra forma de investigação.

Esta investigação-acção envolveu dois anos e meio de preparação, implementação e estudo dos resultados e durou mais tempo do que estava previsto, tendo sido usadas técnicas específicas de recolha e análise de dados para evitar enviesamentos na pesquisa.

Design da Investigação: o Modelo de Investigação-Acção

Tendo estudado uma variedade de modelos de investigação-acção, selecionei o de Elliot por causa do seu ênfase na interrelação entre acção e reflexão e porque procura fornecer aos professores investigadores uma oportunidade para contextualizar o seu pensamento num contexto mais vasto social e político (1991, p.217).

No trabalho empírico, eu escolhi usar procedimentos e instrumentos de investigação que me ofereceram a possibilidade de melhorar a minha compreensão sobre a construção e implementação da prática curricular. Também pretendi analisar abordagens curriculares feitas pelos professores que as conceberam e usaram. A intervenção curricular que adoptei, foi um modelo social reconstrucionista que se baseou em parte na teoria crítica (Pacheco, 1995). A investigação-acção foi a posição teórica e metodológica assumida para pôr o desenvolvimento curricular em prática. A análise da literatura sobre o tópico tornou claro que a investigação-acção pretende melhorar a prática educativa e os seus objectos de estudo situam-se num local e tempo específicos. Por outras palavras, as mudanças na realidade do quotidiano são procuradas

como um meio de resolver problemas curriculares reais vividos por um indivíduo ou por um grupo de indivíduos. De acordo com Cohen e Manion (1986, p. 216), é indispensável 'sempre que queremos um conhecimento específico para um problema específico, numa situação específica'. Cohen e Manion (1986) caracterizam três tipos principais de investigação-acção tipicamente levados a cabo em escolas:

- i. investigação-acção levada a cabo por um professor individual, na sua própria sala de aula;
- ii. investigação-acção levada a cabo por um grupo de professores que decidem trabalhar cooperativamente e podem ou não ser aconselhados por um investigador externo;
- iii. investigação-acção levada a cabo por professores que trabalham junto com um investigador externo (tipicamente um professor de uma instituição de formação de professores).

Esta terceira possibilidade, que é a mais comum de acordo com Cohen e Manion (1986), foi a seleccionada para este estudo. Tipicamente a investigação-acção em educação é descrita como uma intervenção de pequena escala que é:

- (i) situacional na medida em que está preocupado em diagnosticar um problema num contexto específico e, usualmente, embora não inevitavelmente, tenta resolvê-lo dentro deste contexto;
- (ii) colaborativa na medida em que os membros da equipa de investigação e outros participantes trabalham juntos num projecto;
- (iii) participativa na medida em que os mesmos membros da equipa se envolvem directa ou indirectamente no desenvolvimento da pesquisa;
- (iv) auto-avaliativa no sentido que as modificações da situação em questão são continuamente avaliadas, de forma a melhorar a prática de uma forma ou de outra.

Quando a investigação-acção é levada a cabo, os participantes encontram-se usualmente para estudar e registar o que está a acontecer de alguma forma, para avaliarem e agirem sobre a informação partilhada. Elliot (1990) declarou que a acção geralmente envolve ciclos de planeamento, observação, reflexão e avaliação. Quando estes ciclos são postos em prática por agentes educativos de forma a modificarem e melhorarem a prática educativa, o seu planeamento tem de ser suficientemente flexível para permitir alterações sempre que os elementos importantes que não sejam previstos, necessitem de ser tomados em linha de conta. Por outras palavras, este ciclo de estádios constitui a base para revisões contínuas do progresso. 'A natureza cíclica deste método significa um processo de 'espiral dialéctica', entre acção e reflexão, onde os dois momentos alternam, integram e se complementam' (Bisquerra, 1989, p.279).

Como a finalidade deste método é sempre mudar atitudes e comportamentos através de intervenção social, isso implicou, nesta pesquisa, avaliação sistemática do trabalho levado a cabo em todos os ciclos, de forma a modificar e reformular hipóteses de trabalho desenvolvido no início de cada ciclo e do problema originalmente diagnosticado pelos participantes. Objectividade e imparcialidade foram apoiadas através de triangulação ou, por outras palavras, através da interacção de diferentes pontos de vista dos pesquisadores. De acordo com Pacheco (1996), é essencial que todos os participantes façam a sua auto-avaliação desde que 'a compreensão e inteligibilidade da performance de um professor só é possível através do acesso ao seu pensamento

através de uma deliberada auto-análise crítica' (p.115).

A investigação-acção é aliada ao método 'científico' duma maneira um pouco livre mas, de acordo com Cohen e Manion (1986, p.216), é indispensável 'sempre que queremos um conhecimento específico para um problema específico numa situação específica'.

Plano de Acção

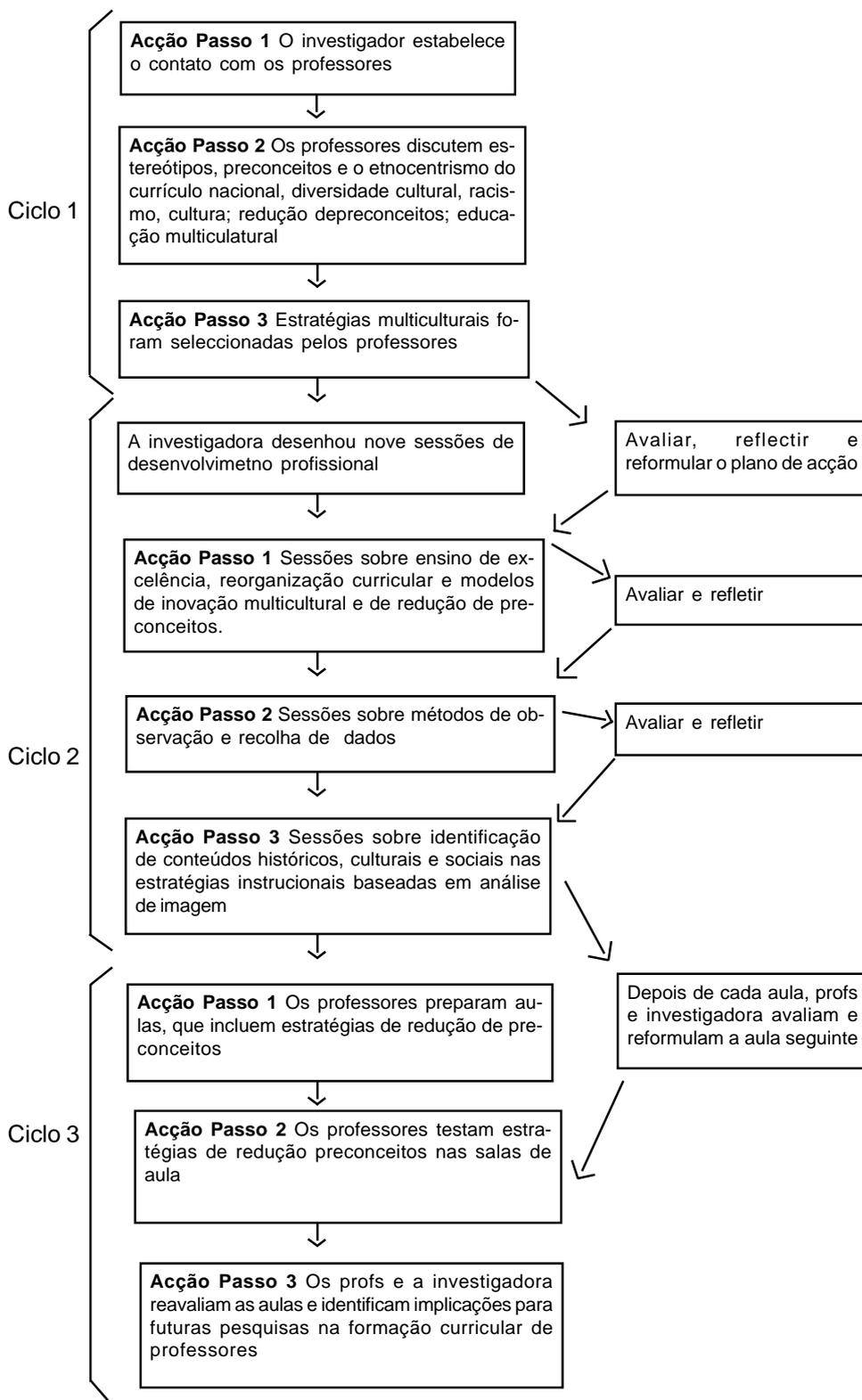
Tal como já foi referido previamente, esta investigação-acção teve três ciclos, envolvendo diferentes tipos de actividades educativas em arte e teve lugar entre Outubro 1997 e Abril de 1998. Trabalhar junto com outros professores permitiu-me reflectir durante toda a acção, sobre diferentes processos, tais como, por exemplo, interacções culturais e a sua compreensão no contexto da EVT. O Ciclo um consistiu num workshop para professores intitulado: 'Sociedade Multicultural: Que Estratégias de Ensino?' O workshop, realizado em Outubro de 1997, pretendeu identificar, desenvolver e refinar o problema da pesquisa, ou o que Elliot (1990) denomina de 'ideia geral'. Durante o mês de Setembro de 1997, comecei a planear este workshop e escolhi os participantes através do contacto com o director da minha instituição de formação de professores (ESEVC), professores de duas escolas de segundo ciclo do ensino básico e uma professora da instituição Inglesa onde eu estava a desenvolver o meu programa de Doutoramento. Contactei também uma instituição de apoio social em Lisboa (SOS Racismo). Um total de vinte pessoas aceitou os convites que eu fiz por telefone e por carta. Convidei-os a explorarem questões de racismo e discriminação em educação e estratégias educativas, durante um workshop de três dias. Foram enviadas cartas de convite aos professores participantes e professores da ESEVC possíveis, juntamente com o programa que eu desenhei. O conteúdo da actividade neste ciclo centrou-se à volta de conceitos de etnicidade, cultura e raça. Analisámos esses conceitos através de reflexão e avaliação de exercícios realizados individualmente e em grupo durante um período de três dias. Os métodos de recolha de informação incluíram gravações em vídeo, notas escritas de actividades de grupo, testemunhos individuais orais e diário. O propósito da avaliação neste ciclo foi diagnosticar até que ponto eram pertinentes para a reorganização curricular, as ideias discutidas por todos os participantes.

O Ciclo dois teve a forma de sessões de desenvolvimento profissional para professores seleccionados de EVT. Trabalhei com eles colaborativamente durante este ciclo no design, implementação e avaliação formativa de intervenções multiculturais relacionadas com redução de preconceitos para a educação artística e patrimonial. Todos juntos desenvolvemos objectivos específicos e seleccionamos conteúdos artísticos com a finalidade de os introduzir na nossa reorganização curricular, tendo decidido como eles iriam ser implementados e monitorizados. O propósito mais importante deste ciclo era construir planos específicos para a mudança curricular. Alargou-se o conhecimento e a compreensão de sete professores de EVT em termos de questões de diversidade cultural e foram desenvolvidas estratégias de redução de preconceito em sessões semanais de formação, organizadas por mim nas suas duas escolas, entre os meses de Outubro e Dezembro de 1997 (ver Tabela 1). A reflexão e a avaliação foram feitas de forma contínua, ao longo de todo este ciclo.

O Ciclo três consistiu nas intervenções curriculares nas escolas de Ensino Básico Frei Bartolomeu dos Mártires (FBM) e Carteador Mena (CM), tendo sido introduzidas estratégias de redução de preconceitos nos currículos existentes de EVT. Neste ciclo de acção, foram testadas e avaliadas quatro intervenções experimentais. Observei tanto os professores como os seus alunos durante as intervenções, para os ajudar a avaliarem a qualidade e eficácia do seu ensino/aprendizagem.

Tabela 1 MODELO DE INVESTIGAÇÃO-ACÇÃO

Adaptado do modelo de John Elliott (1991, p.90)



Localização da Pesquisa

A cidade de Viana do Castelo, no Norte de Portugal, foi escolhida como o local para a investigação-acção por causa do meu envolvimento na formação de professores em Escolas de Ensino Básico. O trabalho e pesquisa no âmbito do desenvolvimento curricular foi levado a cabo na Escola Superior de Educação, Viana do Castelo (ESEVC) e em duas escolas da região, entre os meses de Outubro de 1997 e Março de 1998. Seleccionou-se este período porque é a época do ano académico em que as escolas têm mais estabilidade e todos os professores estão colocados.

Professores Participantes

Os participantes não foram os mesmos nos três ciclos da investigação. Uma mistura de vinte professores de todas as disciplinas e formadores de professores de duas instituições de ensino superior de Viana e Londres, de duas escolas secundárias de Lisboa e de duas escolas de 2º ciclo de Viana do Castelo, participaram num workshop no Ciclo um. Sete professores de EVT do grupo inicial, a trabalharem nas escolas FBM e CM, continuaram o trabalho em mais profundidade no Ciclo dois, desenvolvendo propostas escolares relacionadas com reorganização curricular. Os mesmos sete professores testaram as suas propostas nas suas escolas, no Ciclo três.

Diversos factores direccionaram a escolha dos participantes. Eram necessários participantes com uma grande experiência de ensino nesta área, considerando que o foco da investigação era a Educação Visual e Tecnológica (EVT) e a Educação Patrimonial. Era importante também que fossem pessoas experientes em termos de supervisão para facilitar o processo de reflexão colaborativa e avaliação que são centrais na investigação-acção. Os participantes foram introduzidos em estratégias de redução de preconceitos e de multiculturalidade. Considerou-se importante que fossem seleccionados alguns professores participantes que tinham cooperado previamente com a minha instituição em centros de estágio e tinham desenvolvido boas relações humanas e profissionais comigo, como pessoa responsável pela investigação proposta.

Os Directores de Escolas necessitavam ser envolvidos também para possibilitar a continuidade das reorganizações curriculares quando esta investigação-acção chegasse ao fim e para assegurarem suporte prático. Alguns professores de outras disciplinas da ESEVC, tais como Língua Portuguesa, Psicologia, Música e Sociologia, Teoria e Desenvolvimento Curricular foram convidados a participar no Ciclo 1. Foram também convidados a participar neste ciclo três especialistas de outras instituições nacionais e internacionais, por causa da sua experiência em educação anti-racista. Os professores que continuaram a participar nos segundo e terceiro Ciclos e planearam intervenções curriculares eram todos especialistas em EVT.

Escolas Participantes

Decidi escolher, logo no início da investigação-acção, duas Escolas de Ensino Básico, 2º Ciclo, mencionadas previamente, para a implementação das intervenções curriculares nos Ciclos dois e três. Pretendia escolas com crianças de diferentes classes sociais para poder estabelecer comparações em termos de características socio-económicas e culturais dos estudantes e também da forma como os professores geriam recursos para explorar conceitos relacionados com a redução de preconceitos e implementavam estratégias e actividades semelhantes.

Uma das escolas já tinha colaborado com a minha Instituição durante nove anos, em termos de centros de estágio e podia ser caracterizada como sendo uma

escola com uma população de estudantes de uma classe média/alta, de origem 'monocultural', aparentemente sem problemas económicos. FBM está situada na Avenida Capitão Gaspar de Castro, na freguesia de Santa Maria Maior, no lado leste da cidade de Viana do Castelo e abriu em 1981. A freguesia tem cerca de 2,975 famílias, incluindo 9,737 pessoas; o número de prédios e casa, é de 1,789 e 3,981 respectivamente, de acordo com a informação apresentada pelo censo de 1991, segundo consulta na Biblioteca Municipal. É uma área prioritariamente residencial e o comércio tal como existe, por exemplo cafés, mercearias e padarias, é direccionado prioritariamente para a satisfação das necessidades básicas dos residentes locais, embora existam também serviços médicos e sociais.

A outra escola está situada na periferia da cidade, num bairro com problemas sociais graves assim como pobreza, tal como confirmam os registos oficiais da Junta de Freguesia. Tem muitos estudantes oriundos de famílias vindas de ex-colónias Portuguesas. Tal como a primeira escola, o seu Conselho Pedagógico e Comissão Executiva tinham professores representantes da disciplina de EVT. A escola de CM abriu em 1990 e está localizada na cidade de Darque, junto a uns pinhais e a uma nova urbanização conhecida como Cidade Nova. Relatos de problemas sociais na área mencionam drogas, prostituição, alcoolismo (numa pequena escala) e poluição.

O maior grupo minoritário da escola, na altura em que esta investigação foi feita, era o dos ex-emigrantes (145) que tinham vindo especialmente de França para esta região por ser o seu local de origem, de acordo com a informação fornecida pela escola. Para além deste grupo, existiam os estudantes de países Africanos de Expressão Portuguesa (PALOP) que correspondiam a 5% da população escolar (15 de Angola, 14 de Moçambique e 12 do Brasil), concluindo-se que um total de 24% de estudantes da escola não eram de origem Portuguesa.

Papel do Investigador

Em todos os três ciclos, o meu papel como investigadora participante foi o de proporcionar formação ao nível de estratégias educativas relacionadas com a redução de preconceitos, com investigação-ação e com métodos de observação na sala de aula. Apoiei também os professores na articulação das suas necessidades e a relacionarem novas teorias educativas com a sua prática. Nos Ciclos um e dois o meu papel foi diferente do do Ciclo três, como irá ser explicado mais detalhadamente mais tarde. Nos Ciclos dois e três actuei como uma facilitadora ajudando-os a encontrar caminhos para ultrapassarem os obstáculos e planifiquei a avaliação e reflexão das actividades das aulas. Observei e gravei as aulas e organizei encontros para fazermos juntos o feedback nas escolas dos professores. Observei e gravei as aulas e organizei reuniões de retorno nas escolas de professores.

Recolha de Dados

Identifiquei formas de recolha de dados, a serem utilizadas nos diversos ciclos, que fossem úteis para todos nós, não só durante o planeamento e implementação da mudança curricular, mas também na avaliação das nossas atitudes relativamente à mudança. Contudo, a principal finalidade da recolha de dados foi registar o que na realidade aconteceu nos ciclos, de forma a que fosse possível a todos nós a avaliação e reflexão sobre eles. Foram três os principais instrumentos de recolha de dados seleccionados para documentarmos e gravarmos a investigação-ação;

- i. técnicas que usam o lápis e o papel, tais como notas de campo e um diário (que usei para registar e reflectir sobre incidentes críticos de ensino/aprendizagem, comentários dos professores e os meus próprios sentimen-

tos e pensamentos) e folhas de pergunta-resposta;

ii. o que Serrano (1994) denomina de técnicas 'vivas', tais como discussões cara a cara e em grupo;

iii. técnicas audiovisuais, tais como diapositivos, fotografias e registos em video.

As minhas notas contínuas foram um instrumento importante de recolha de dados, feitas a partir das observações não-estruturadas, a partir das quais formulei, mais tarde descrições e ideias curriculares através de reflexões sistemáticas. A informação era continuamente recolhida por mim durante o workshop no Ciclo um, nas nove sessões profissionais do Ciclo dois e nas duas escolas no Ciclo três, usando as técnicas referidas acima. Reflecti sobre isso em termos de finalidades pré-estabelecidas e olhei para as novas ideias que emergiam da acção que eu não tinha antecipado. A escolha precisa de estratégias de recolha de dados para cada Ciclo foi determinada pelas respostas às seguintes questões:

i. que tipo de informação é necessária?

ii. para quem é a informação e quem irá usar os resultados?

iii. como vai ser usada?

iv. quando é necessária?

v. que tipo de dados irão ser mais úteis para a reflexão e avaliação? E finalmente, e respostas dadas às questões ,

vi. que métodos são mais apropriados?

Em todos os ciclos, dados descritivos eram também obtidos a partir de outros participantes, tais como professores, assistentes e alunos. A comparação, entre os meus dados descritivos e os deles sobre conteúdos e objectivos, contribuiu para uma avaliação formativa da acção e avaliação sumativa dos resultados nos três ciclos. As atitudes de professores e dos seus estudantes em relação a questões de racismo e de redução de preconceito no Ciclo três foram também foco de atenção e tiveram de ser gravadas de forma a poder avaliar o impacto das minhas intervenções. À medida que o estudo envolvia a observação participante de cada um durante os três ciclos, muitos dados informais foram recolhidos sobre transacções humanas (encontros entre estudantes e professores, estudantes e estudantes, professores e professores, professores e investigadora).

Observação e Registos das Acções

Nesta investigação, a observação teve formas diferentes nos diversos ciclos e foi levada a cabo por diversas pessoas. Serrano (citada por Leite, 1997, p. 237), identificou dois importantes tipos de observação. Observação externa que se refere a situações onde o observador não pertence ao grupo que está a ser estudado e recolhe a informação à distância directa ou indirectamente. Por contraste, a observação interna ou participante que tem lugar quando um observador participa na vida do grupo ou organização que está a ser estudada, entra na conversa com os seus membros e estabelece contacto próximo com eles, tentando assegurar também que a sua presença não perturbe ou interfira de alguma forma no decurso natural dos acontecimentos (Serrano, 1994, p.25). Estrela denomina a última de observação 'etnográfica' ou antropológica. Wilson (in Estrela, 1986, p.35) refere que a observação participante 'está situada preferencialmente num plano de observação-acção, e que dá origem a novas situações que resultam da intervenção e comentários do observador. Ele vê-a como

'uma técnica fundamental de análise qualitativa, centrada na interpretação do fenómeno' (1986, p.35).

Nesta investigação, observação teve lugar no campo, ou seja, nos locais onde as intervenções de redução de preconceito se desenvolveram e estudaram, e focou-se nas respostas e comportamentos dos professores e alunos. Ambos os tipos de observação foram usados por mim ao longo dos três ciclos. No Ciclo 1, foi pedido aos professores-assistentes para serem observadores participantes também e os professores-participantes recolheram continuamente notas de campo das actividades. No Ciclo 3 os professores de EVT fizeram observações participantes. Como já foi mencionado previamente, um método de registo de informação que foi usado de forma não sistemática, mas que se revelou muito importante foi o de notas de campo. Eu usei-o nos três ciclos e alguns dos professores de EVT usaram-no também no Ciclo 3. Eram completadas in situ ou imediatamente após a acção, a partir dos comentários escritos do que nós tínhamos observado. Tudo o que tínhamos considerado válido era anotado e ajudava a recordar e entender o contexto, ambientes e acção. Estas notas, que eram datadas, registaram especialmente informação factual, sobre quem tinha estado presente, onde as observações tinham tido lugar, o contexto físico, a interacção social que ocorrera e as actividades. Essas notas permitiram-me, durante a análise, reconsiderar os acontecimentos e a desenvolver relatos descritivos, de forma a permitirem que outros pudessem experimentar indirectamente o que acontecera nesta investigação. As minhas notas tendiam a conter citações directas do que as pessoas diziam, enquanto que as notas tomadas pelos professores de EVT, a partir de observação, tendiam a ser mais descritivas e menos avaliativas que as minhas. Todavia, elas ofereceram outra perspectiva sobre o que tinha acontecido, sendo úteis para reflexão e avaliação das intervenções sobre redução de preconceitos, desenvolvimento profissional e o meu próprio papel na investigação.

Registos Visuais da Acção

No contexto deste estudo, foram usados registos em vídeo para captar aspectos visuais das acções. As fotografias registaram dados relevantes sobre as actividades e recursos dos professores e alunos tais como estudantes a trabalhar nas tarefas da sala de aula. A organização física da sala de aula e os padrões de organização social variavam (por exemplo, se os alunos trabalhavam em grupo, tal como foi o caso da escola de Viana, ou se se sentavam em filas de frente para o professor como aconteceu na escola de Darque). Foram também registadas as posturas físicas dos professores quando falavam aos estudantes. Este tipo de informação foi recolhida por um técnico de audiovisuais da ESEVC e por mim, nos Ciclos um e três, e por um professor no Ciclo três. Os registos audiovisuais provaram ser extremamente úteis ao fornecerem uma base de discussão entre membros da equipa de investigação-ação.

O vídeo foi usado para registar tudo ou parte das sessões do workshop no Ciclo um e do Ciclo três. Porque isto era uma investigação-ação, os planos para o seu uso tiveram de ser muito flexíveis e os guiões foram deixados em aberto. Isto obrigou o técnico de audiovisuais a manter uma estreita relação entre mim e os professores, que sugeriram que ele gravasse certas coisas que nós todos consideramos relevantes, tais como trocas verbais ou gestuais entre professores e alunos durante as actividades artísticas. Estas trocas verbais ou gestos eram estudadas através das gravações de vídeo ou das fotografias, permitindo-nos a reavaliação de pormenores secundários (Collier, 1973, p. 72). As imagens registadas no vídeo ou em fotografias funcionavam como um tipo de memória, que me permitiu fazer um inventário de acontecimentos e verificar como, onde e quando certos tipos de comportamento ocorreram. Embora este método de recolha de informação possa ser muito perturbador, a câmara permanecia fixa ao

longo das sessões e, por essa razão, não interferia com as acções dos professores. Não usei fotografias ou vídeo no Ciclo 2 porque receei que ele inibisse as respostas dos professores. Preferi interagir com eles da forma mais natural possível.

No início do Ciclo 3, o vídeo interferiu com a acção porque algumas crianças representaram para a câmara. Contudo, no fim deste ciclo todas elas ignoravam a sua presença. Tanto os meus colegas como eu tiramos ainda mais proveito das gravações do que notas de campo. Como demora muito tempo a ser feita a transcrição à mão do som das cassetes de vídeo, eu fui a única a fazê-lo sistematicamente. Mas o esforço valeu a pena porque as transcrições ajudaram-nos a concentrar melhor as nossas mentes no que tinha sucedido em vez de nos limitarmos simplesmente a ouvir e ver. Eu usei-as no Ciclo 3 para partilhar as minhas reflexões sobre a acção com os professores imediatamente após a sua transcrição, usando comentários anexos e mostrando excertos que eles ou eu achamos ser significativos. Olhávamos então o vídeo juntos e outra vantagem dessas gravações é que nos permitiam tomar notas pormenorizadamente à medida que as observávamos, usando-as como uma base para uma reflexão conjunta.

Folhas de Pergunta e Resposta

Robson (1993) declara que as folhas de pergunta e resposta são métodos de recolha de dados muito eficientes em termos de tempo e de esforço. A informação contida nelas tem de estar combinada com um número limitado de categorias, contudo, para permitir uma descrição simples da informação e permitir uma análise interpretativa. Mas, como Robson (1993, p.253) refere que este processo envolve alguma perda de informação devido ao viés do investigador. Ele declara que uma vantagem deste instrumento é que é fácil de administrar e rápido de ser preenchido. Contudo, a informação é muitas vezes superficial e embora a análise possa ser fácil, a interpretação pode ser problemática (Robson, 1993). Neste caso, as folhas de pergunta resposta foram preenchidas pelos estudantes no Ciclo três porque a equipa de investigação decidiu que elas seriam a melhor forma de recolher informação sobre as intervenções curriculares, permitindo acumular informação de base sobre as suas crenças, valores e atitudes.

Diário

Em todos os três ciclos, usei a informação compilada no meu diário, a partir das minhas observações participantes e notas de campo, para criar descrições detalhadas dos participantes nesta investigação-ação, relativamente a comportamentos e acções. Estas descrições permitiram-me recordar o que tinha acontecido e forneceram a base para análise de grupo sobre o meu próprio ensino, as atitudes e comportamentos dos professores e a eficácia das estratégias de redução de preconceitos que eles estavam a testar.

De acordo com Bell (1993, p.136) um diário é também um instrumento útil para identificar aqueles aspectos do comportamento profissional pessoal que merecem ser mencionados na pesquisa. O meu diário foi actualizado diariamente depois das sessões ou das aulas de arte. Todas as noites eu sintetizava nele, as minhas notas sobre o que tinha observado. Era um instrumento importante que respondia a necessidades específicas da investigação, tais como lembrar-me das minhas próprias observações imediatamente a seguir à intervenção. Foi também o principal instrumento de investigação usado para facilitar a análise sistemática de pensamentos e reflexões pessoais sobre incidentes críticos que julguei serem significativos relativamente às atitudes, comportamentos, comentários orais e escritos dos professores.

Zabalza (1987) explica o uso de um diário como algo essencial à prática

reflexiva. Ele alega que a reflexão é projectada nos diários dos professores em dois aspectos complementares que, para usar a terminologia de Jacobson (1975, p.95), são o referencial e o expressivo. A componente referencial é 'uma reflexão sobre o objecto narrado que inclui o processo de planeamento, a condução da aula, as características dos estudantes, etc. e a componente expressiva é uma reflexão sobre si próprio'. Relativamente ao narrador, alguns professores/investigadores reflectem sobre si próprios como actores vêem-se como protagonistas dos factos descritos; outros, incluindo a investigadora, vêem-se como pessoas e, são por isso, capazes de se aperceberem e sentirem, mostrarem emoção, desejos, intenções' (p.95). As citações do meu diário estão incluídas ao longo dos capítulos sobre os três ciclos da investigação-ação.

Princípios de Reflexão e Avaliação

Actualmente a avaliação da escola ao nível institucional é um tópico quente no debate nacional sobre qualidade de ensino em Portugal. Existe um acordo generalizado de que a qualidade não pode ser medida apenas através dos resultados (o grau de sucesso no cumprimento dos objectivos estabelecidos para um sector específico ou programa de educação) ou o ênfase na eficácia (selecção e avaliação de características relevantes e a consideração da sua relativa importância) mas deve também abordar a capacidade dos professores para a inovação e reflexão.

Para determinar como a avaliação devia ser usada nesta investigação-ação, foi necessário distingui-la da reflexão e decidir como cada uma devia ser aplicada ao longo dos três ciclos. As discussões dos professores sobre preconceito, discriminação e racismo e sobre educação multicultural e inovação curricular e reforma nos Ciclos um e dois, e as intervenções curriculares no Ciclo três foram documentadas por mim sistematicamente, passo a passo, como foi mencionado previamente, com a intenção de melhorar a minha compreensão sobre questões fundamentais do currículo, inovação e reforma. Ao decidirmos sobre a avaliação da acção, apoiamo-nos no trabalho de um número de especialistas sobre o tópico, particularmente em Eisner (1972), Guba e Lincoln (1982), Stenhouse (1987), Kemmis (1988), Alarcão (1996), Vieira (1992, 1993), Pacheco (1995), Ford (1997) e Schön (1998). Todas as suas ideias sobre reflexão foram muito importantes porque foram usadas como pontos de referência para avaliar se os currículos de intervenção tinham sido bem sucedidos ou não. As respostas às questões chave foram obtidas a partir da reflexão e avaliação das intervenções curriculares dos professores através da investigação-ação. A reflexão e avaliação basearam-se na recolha de informação resultante das observações, conversas informais, encontros individuais e em grupo envolvendo todos os participantes através dos três ciclos, e nos trabalhos de arte de oitenta e oito estudantes que participaram no Ciclo 3. A análise da informação focou as inter-relações entre sociedade e instituições de educação e, em particular as questões de raça, etnicidade, género e classe social.

A minha concepção pessoal de educação tem sempre estado dependente da aplicação de princípios fundamentais de reflexão, por outras palavras de um processo de pensamento que tenta 'tornar consciente o que de outro modo permaneceria ao nível do inconsciente' (Ford, 1997, p. 54). De acordo com Ford, a reflexão 'ajuda o professor a articular a sua compreensão em termos do processo complexo do ensino, e do seu papel dentro dele' (p. 55) em situações onde tanto os professores como os alunos são considerados agentes conscientes do processo de ensino/aprendizagem. A minha crença no valor educativo da reflexão influenciou fortemente a minha decisão para levar a cabo uma abordagem de desenvolvimento curricular em termos de investigação-ação. De acordo com Schön (1987), a prática reflexiva constrói-se na premissa de que ensinar significa questionar sistematicamente as acções de cada um e o conhecimento profissional sobre o ensino é sempre uma forma de conhecimento prático,

que é integrativo, declarativo, processual e contextual e está continuamente a ser renovado. Moreira, Vieira e Marques (1997) sugeriram que a reflexão é central à formação de professores, ensino básico, educação e sociedade em geral.

É frequentemente no domínio da ética, reflectido noutros domínios, que são encontrados os maiores dilemas da formação reflexiva e dos professores. Reflectir sobre o quê? O que distingue uma prática de ensino aceitável de uma não aceitável? Até que ponto devem e podem os professores questionar e confrontar os contextos institucionais e sociais nos quais eles levam a cabo os seus deveres (Zeichner and Tabachnick, 1991, p.3)

De acordo com Boud, Keogh e Walker (in Ford, 1997, p.54) a reflexão é, 'um termo genérico para um esforço intelectual. Tem uma componente afectiva em que os indivíduos se inserem de forma a explorarem as suas experiências, conduzindo-as a novas compreensões e apreciações. Escrever as reflexões é importante porque, ao fazê-lo, os pensamentos e ideias ficam separados do acontecimento em si e oferecem ao professor uma oportunidade de analisar os rascunhos e as notas tomadas. Isto sugere um processo de aprendizagem da experiência em si e do que é aprendido directamente dessa experiência, em três fases; a articulação de pensamentos e sentimentos e do que é aprendido a partir do processo de articulação e da formulação da prosa; a leitura posterior do material e o pensamento e aprendizagem que são estimulados como consequência (p.55). Tendo isto em consideração e no contexto desta investigação, levei a cabo os seguintes tipos de reflexão ao longo dos três ciclos:

- i. Reflexão sobre as acções promovidas como resultado das minhas próprias intenções e das da minha equipa de professores (nos três ciclos);
- ii. Reflexão sobre os registos dos meus próprios pensamentos e sentimentos (nas notas sistemáticas à medida que a acção progredia (nos três ciclos);
- iii. Reflexão sobre os registos, comentários dos professores de EVT relatos escritos e orais dos estudantes, respostas escritas e gráficas para determinar mudanças de atitudes causadas pela investigação-acção (no Ciclo 3);
- iv. Reflexões sobre as discussões de grupo sobre os resultados das intervenções (ao longo dos três ciclos).

Vieira *et al.* (1993, p.2) declaram que a posição crítica e investigativa, relativamente ao processo de ensino/aprendizagem e aos contextos institucionais e sociais nos quais ele tem lugar, é central ao conceito de prático reflexivo. Foi necessário para mim examinar de perto e avaliar a minha própria prática de ensino à luz da literatura relevante, do conteúdo dos planos dos professores e das suas notas, juntamente com todos os seus registos da preparação da acção.

Avaliação do Ensino

Não existe tradição em avaliar a actuação do professor de arte em Portugal e a realização da auto-avaliação em educação artística, especificamente, é deficiente. De acordo com Pacheco (1995, p.109), este tipo de avaliação pode ser interpretado de três formas. A primeira, pode ser vista como uma resposta a um processo que exige uma negociação constante e a consideração de comportamentos prévios, processos e julgamentos (isto é o modelo de resposta de avaliação tal como é definido por Stake, 1985). A segunda pode ser entendida como um julgamento que conduz à determinação do mérito ou valor, livre de critérios (Kelly, 1981). A terceira forma pode ser vista como um caminho para obter informação, formulando juízos e tomando decisões indepen-

dentemente da perspectiva adoptada, que tem três componentes, de acordo com Tenbrink, nomeadamente na: preparação que sugere a disposição para avaliar; recolha de informação ou obtenção de informação; e avaliação que significa formular julgamentos e tomar decisões (in Pacheco, 1995, p.110). A avaliação nesta investigação centrou-se no valor do novo currículo que estava a ser desenvolvido (Pacheco, 1995). Foram procurados julgamentos formativos de valor, com a intenção de melhorar a tomada de decisão sobre se se deveriam manter ou reformular um conjunto de objectivos curriculares sociais reconstrucionistas ao longo do processo de desenvolvimento. O termo avaliação foi usado aqui como algo que inclui todo os esforços feitos durante a pesquisa, para aumentar a minha eficácia e a dos professores através de escrutínio baseado na recolha sistemática de dados, reflexão e feedback. A avaliação foi levada a cabo tanto informalmente como formalmente nos encontros entre mim, os sete professores e os seus estudantes, em reflexão sobre a evidência concreta dos resultados, antecedentes, processos e julgamentos. Por conseguinte, a avaliação foi usada formativamente e pragmaticamente, ao longo da investigação-ação.

Nos Ciclos um, dois e três todo o processo de reforma, incluindo os conceitos e modelos educacionais, discussões de grupo, desenvolvimento curricular, planeamento e organização, os horários semanais dos professores e a natureza teórica e prática do conteúdo das lições foram conjuntamente avaliados pelos sete professores e eu. A progressão da intervenção de cada professor no Ciclo 3 foi traçado através das suas respostas verbais e gráficas, ao longo de um período aproximadamente de dois meses. O trabalho de cada equipa de dois professores de EVT foi avaliado em reuniões planeadas que tiveram lugar duas vezes por semana e que necessitaram que os professores e os seus alunos mostrassem uns aos outros os seus relatórios sobre os seus comportamentos, atitudes e valores.

Houve um grau considerável de sobreposição entre reflexão e avaliação, ao longo da investigação, embora tenham sido consideradas as distinções feitas por Eisner (1972), Guba e Lincoln (1981). Eisner (1985) distinguiu cinco funções perfeitamente diferentes para a avaliação, quatro das quais são largamente aplicáveis a esta investigação. Seguindo as categorias de Eisner, a avaliação foi usada para:

- i. diagnosticar a eficácia das minhas intervenções curriculares em termos do desenvolvimento profissional dos professores (Ciclo três);
- ii. informar sobre a tomada de decisões curriculares, e direccioná-la para as metas desejadas, através de reflexão sobre a recolha sistemática de informação (Ciclos dois e três);
- iii. identificar as necessidades dos professores e alunos em termos de redução de preconceitos (Ciclo dois); e
- iv. determinar a adequação do currículo, objectivos e conteúdo e estabelecer se eles foram alcançados (Ciclos dois e três).

Pacheco (1995, p.113) menciona muitos obstáculos internos e externos à inovação e mudança com que as escolas se confrontam. Eles incluem falta de recursos, pressões dos pais e da sociedade em geral, tais como pressão moral e ordem institucionalizada; resistência à experimentação e, finalmente, a ameaça que a inovação constitui à identidade do professor e à sua auto-estima profissional. As avaliações internas das intervenções curriculares na EVT, no Ciclo três, foram sem dúvida uma questão chave da adequação do método.

Conteúdo é a substância do currículo em si (Pacheco, 1995, p.112) e esta investigação como um todo foi levada a cabo na base da suposição que os conteúdos

artísticos e patrimoniais, existente no currículo do 2º ciclo do Ensino Básico, é inadequado à natureza multicultural da sociedade Portuguesa e às necessidades e capacidades dos seus estudantes. Avaliar as intervenções curriculares internamente necessitou determinar as relações entre conteúdos e objectivos, verificar a sua praticabilidade e valores explícitos ou implícitos, a viabilidade do novo conteúdo e a sua coerência ao nível disciplinar (Pacheco, 1995). A este respeito, avaliação interna é normalmente compreendida como sendo auto-avaliação e é o tipo de avaliação informal que os professores normalmente fazem das suas actividades que considera a sua actuação em termos do seu ensino, o progresso individual dos estudantes e o *ethos* escolar como um todo (Pacheco, p.113). A minha auto-avaliação consistiu em diagnosticar até que ponto foi eficaz o meu próprio ensino em relação à redução de preconceitos em termos do desenvolvimento profissional dos professores.

Lemos (1997) assinala que não tem qualquer sentido propor a um grupo de professores que ponha em prática experiências curriculares sem diagnosticar previamente as suas necessidades de ensino/aprendizagem e as dos seus programas. Relativamente à avaliação formativa levada a cabo com o propósito de tomar decisões curriculares na acção, Eisner (1976) diz: 'Actualmente nós concebemos o currículo como um conjunto de materiais a serem usados pelos estudantes ou pelo professor de forma a ter consequências educativas, devendo tais materiais ser sujeitos a modificações e melhoramentos desde a sua concepção à sua divulgação nas escolas' (p.194) Eisner (1985) também sublinha a importância de examinar o conteúdo curricular e compará-lo com o de outros programas e os valores que estão na sua base. Ele assinala que 'muitas mudanças políticas nas escolas, mas não todas, baseiam-se em certos valores que a nova política pretende efectuar' (p.196). Nesta investigação, as estratégias em desenvolvimento para a reforma multicultural foram avaliadas formativamente pelos sete professores juntamente comigo, usando informação descritiva e interpretativa recolhida nos Ciclos dois e três. O principal instrumento para isto foi o retorno dos encontros nos quais fizemos escolhas entre alternativas possíveis para continuarmos por certas vias (Guba e Stufflebeam, 1970).

Os objectos de avaliação foram os conteúdos e objectivos das lições dos professores, actividades de aprendizagem e contextos, recursos educativos e estratégias, que tiveram de ser considerados à luz das capacidades dos professores e dos alunos e das suas escolas, e a natureza da escolaridade e da sociedade Portuguesa em geral (Wise, 1971, p. 20). Mas a avaliação nesta investigação não subscreveu a perspectiva de que a actuação é medida apenas relativamente aos objectivos especificados e, mais especificamente, medições de aquisições em termos de comportamento de estudantes ao nível individual (Kaelin, 1968). Foram também tidos em conta os objectivos declarados e não declarados e discrepâncias entre objectivos reais e planeados (Akolo, 1968, p.61).

Sumário

Foi feita a descrição do método de investigação-acção como sendo o mais apropriado para a introdução de uma reforma multicultural. Esta metodologia de investigação foi escolhida porque permitia flexibilidade e reformulação do plano de acção à medida que a investigação emergia. A versão de investigação-acção usada neste estudo foi adaptada do modelo desenvolvido por Elliot (1991). A base teórica desta investigação-acção foi também influenciada por Stenhouse (1984) que a recomenda fortemente como uma ferramenta de mudança social.

Os instrumentos para recolha de dados foram seleccionados com base no acreditar no seu potencial para documentar e registar a investigação-acção. Foram

utilizados muitos e variados o que nos permitiu a mim e a quem ia avaliar (os professores) adquirir um contacto mais próximo com a realidade do processo de reorganização curricular ao nível multicultural e reduzir a hipótese de simplificação no processo de avaliação. Era necessária informação que proporcionasse uma ideia clara sobre a natureza das intervenções que estavam a ser implementadas, dos seus sucessos e fraquezas para nos ajudar a chegar a conclusões sobre o seu valor educativo. Mais ainda, para esta pesquisa, era necessário um retrato da investigação-acção que incluísse uma avaliação mais ampla das visões da audiência relativamente a um processo curricular específico. Para tal, tinha de ser feita uma descrição da evolução dos pensamentos dos professores, da natureza das intervenções que eles tinham desenvolvido, das questões e julgamentos sobre o seu valor educativo. Numa análise lógica, a coerência externa e interna destas intervenções foi determinada em termos das suas finalidades e temas, com base na teoria e prática da educação artística multicultural. Decidi usar uma reflexão sistemática, baseada num processo contínuo de recolha e análise de informação de ideias relacionadas com a literatura, para intensificar a minha própria prática reflexiva, com propósito de auto-avaliação, para avaliar a continuidade da acção e aumentar a minha própria compreensão sobre o tópico da investigação. Ela focou intervenções curriculares multiculturais desenvolvidas em sessões de formação profissional para professores que testaram conceitos e estratégias de redução de preconceitos. Serrano (1994) declarou que o aspecto mais positivo da investigação-acção é o da sua reflexão e avaliação incorporada. Outra razão para a sua escolha foi que para além de capacitar os professores para a resolução de problemas e melhoria da sua própria prática, ela funcionou como uma forma de desenvolvimento profissional para quem pratica a reflexão porque é colaborativa.

A reflexão sobre as formas de tornar os professores e escolas menos preconceituosos requereu que todos os que estavam envolvidos na investigação-acção deliberassem sobre as premissas e princípios que a guiaram e situassem no âmbito de uma orientação reflexiva através da formação contínua de professores. Foi baseada na necessidade de focar tanto os assuntos de educação patrimonial e artística como em processos de formação de professores (Schön, 1994).

A avaliação das intervenções, por outro lado baseou-se nos seguintes critérios: a quantidade e qualidade da participação dos professores na construção dos critérios; a diversidade dos agentes de avaliação; pluralismo metodológico ao nível das abordagens e instrumentos de recolha de dados; e foi formativa pois considerou a avaliação como um meio de melhorar a qualidade de ensino e a formação de professores. Todas as discussões de avaliação se basearam firmemente em evidências dos registos de observação nas salas de aula, feitos por mim e pelos professores participantes, directa e indirectamente através do uso de gravações em vídeo. A avaliação também se baseou nas informações das notas de campo, planos escritos e registos de acontecimentos nas salas de aula seguidos de reuniões conduzidas regularmente por todos os intervenientes, ao longo dos três ciclos. No workshop de três dias no Ciclo um, a informação foi recolhida através de observação e discussão em grupo sobre atitudes de professores relativamente a estereótipos e preconceitos e a necessidades de formação ao nível de desenvolvimento curricular. Relatórios de avaliação elaborados ao nível individual e em grupo forneceram também informação acerca da eficácia do workshop e do meu ensino. Nas nove sessões profissionais onde os professores prepararam individualmente materiais de ensino multiculturais no Ciclo dois, a observação foi o principal instrumento utilizado para recolher dados. Estes dados foram usados *in situ* para reestruturar as estratégias e materiais a serem desenvolvidos. No Ciclo três, quando os conceitos, estratégias e recursos foram testados no campo em duas escolas do 2º ciclo do ensino básico, foram feitas avaliações qualitativas a partir dos dados

sobre as actuações dos alunos sob a forma de desenhos, observação de comportamentos e atitudes dos professores e alunos e folhas de pergunta/resposta dadas aos alunos. É importante notar que embora alguns especialistas, tais como Wilson (1971), reclamem que a avaliação curricular é da responsabilidade apenas do que o desenvolve, outros como Vieira (1993), apontam o risco de enviesamentos nesta situação. Kemmis (1993) declara que esta abordagem enferma de sensibilidade tanto ao nível da evolução de uma inovação que possa ocorrer ao longo de um projecto, 'como relativamente às contribuições mais subjectivas que os participantes tenham para oferecer' (p.151). O mesmo autor menciona também que um observador/avaliador necessita de estar consciente e preparado para detectar uma série de perspectivas participantes e ser capaz de 'as apresentar de forma a que respeitem e preservem os seus significados para os participantes e observadores da inovação' (p.152).

Bibliografia

- AKOLO, J. B. (1982). *Evaluation of an arts and crafts program in the fourth and fifth years in ten states of Nigeria*, unpublished PhD Thesis. University of Indiana: U.S.A.
- ALARCÃO, I. (Org.) (1996). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora (coleção CIDInE).
- ALLISON, B. (1974). 'Allison art vocabulary test', in ALLISON, B. (ed.), *Intellectual factors in art education*, unpublished PhD thesis. University of Reading School of Education.
- BELL, J. (1993). *Doing your research project*. Milton Keynes: Open University Press.
- BISQUERRA, F. (1989). *Métodos de investigación educativa: guía practica*. Barcelona: CEAC.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação, uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- CLANDININ, J. AND CONNELLY, M. (1992). 'Teacher as curriculum maker', in JACKSON, P. (ed.) *Handbook of research on curriculum*. New York: Macmillan, pp.363-401.
- COHEN, L. & MANION, L. (1986). *Research methods in education*. London: Croom Helm.
- COHEN, L. & MANION, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla, S. A.
- COLLIER, J. (1973). *Antropologia visual: a fotografia como método de pesquisa*. S. Paulo: Editora Epu.
- COREY, S. M. (1953). 'Modelos de organización sobre organizaciones educativas', paper presented at *IV Seminar modelo de investigación educativa*. Santiago de Compostela: Universidade de Compostela.
- CORTESÃO, L. AND STOER, S. R. (1995). *Projectos, percursos, sinergias no campo da educação inter/multicultural: relatório final*. Porto: Edições Afrontamento.
- DIRECÇÃO GERAL DOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO (DGEBS) (1991). *Organização curricular e programas: 1º, 2º e 3º ciclos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- EISNER, E.W. (1972). *Educating artistic vision*. New York: Macmillan.
- EISNER, E. W. (1985). *The educational imagination*. New York: MacMillan.

- ELLIOT, J. (1990). *Action research for educational change*. Milton Keynes: Open University Press, pp. 72-77.
- ELLIOT, J. (1991). *Action research in education change*. Milton Keynes: Open University Press.
- ESCODERO-MUÑOZ, J. (1990). *Formación centrada en la escuela*. Sevilla: G.F.D., pp. 7-36.
- ESTRELA, A. (1986). *Teoria e prática de observação de classes, uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: INIC.
- ESTRELA, A. (1996). 'Avaliar é preciso', *JL/Educação*, p.27.
- FORD, R. (1997). *A reflective study by an initial teacher educator of some concerns of primary student teachers in relation to art*, unpublished MPhil Thesis. University of Surrey: Roehampton.
- GOYETTE, G. AND LESSARD, M. (1988). *La investigación-acción. Funciones, fundamentos e instrumentación*. Barcelona: Laertes.
- GUBA, E. G. AND LINCOLN, Y. S. (1981). *Effective evaluation*. San Francisco, Washington and London: Jossey-Bass Publishers.
- GUBA, E. G. AND STUFFLEBEAM, D. L. (1970). *Evaluation in the process of stimulating, aiding and abetting insightful action, in monograph series in reading education*. Bloomington, Indiana: Indiana University.
- JAKOBSON, R. (1975). *Ensayos de lingüística aplicada*. Barcelona: Seix Barral.
- KELLY, A. (1981). *O curriculum: teoria e prática*. São Paulo: Edições Harper.
- KEMMIS, S. (1988). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- KEMMIS, S. (1993). *Educational research and current issues*. London: the Open University.
- LEITE, C. (1997). *As palavras mais do que os actos? O multiculturalismo no sistema educativo Português*, unpublished PhD Thesis. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- LEMOS, V. (1997). 'Dez anos de lei de bases: a avaliação dos alunos', in *Noesis*, 42. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, pp. 46-53.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/ GABINETE DO MINISTRO (22/ 04/ 93). *Projecto de educação intercultural*, photocopied document.
- MOREIRA, M.A.; VIEIRA, F. AND MARQUES, I. (1997). 'Investigação-ação e formação inicial de professores: uma experiência de supervisão', in *Actas do I Encontro nacional de supervisão e formação*. Aveiro.
- MOURA, A. (1993). *Effects of prior learning and a specialist art course on acquisition of art vocabulary of Portuguese student teachers*, unpublished MA Dissertation. De Montfort University: Leicester.
- PACHECO, J. A. (1995) *Da componente nacional às componentes curriculares regionais e locais*. Braga: Universidade do Minho.
- PACHECO, J. A. (1996). *Currículo: teoria e praxis*. Porto: Porto Editora.
- PATTON, M. O. (1980). *Qualitative evaluation methods*. Beverly Hills CA: Fage.

- ROBSON, C. (1993). *Real world research: resource for social scientists and practitioner researchers*. Oxford: Blackwell Publishers.
- SCHÖN, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- SCHÖN, D. A. (1994). 'La práctica reflexiva: aceptar y aprender de la discrepancia', in *Cuadernos de Pedagogia*, pp. 88-92.
- SCHÖN, D. A. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S. A.
- SERRANO, G. P. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I. Métodos*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.
- STAKE, R. E. (1985). *Evaluating the arts in education: a responsiveness approach*. Ohio: Merrill, Columbus, p.109.
- STENHOUSE, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Ediciones Morata.
- STENHOUSE, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- VIEIRA, F. (1992). 'A relação investigador-professor no contexto da investigação educacional', in *Cadernos CIDInE*, Aveiro, 5, pp. 23-31.
- VIEIRA, F. (1993). *Supervisão: uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: Edições Asa.
- ZABALZA, M. A. (1987). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea, S.A. Ediciones.