

## Investigação-Ação em Rede numa Comunidade Virtual de Investigadores

*Susana Henriques  
Isolina Oliveira*

**FCT**  
Fundação  
para a Ciência  
e a Tecnologia

**LE@D** LABORATÓRIO  
DE EDUCAÇÃO  
A DISTÂNCIA  
E E-LEARNING

# **Investigação-Ação em Rede numa Comunidade Virtual de Investigadores**

**Susana Henriques  
Isolina Oliveira**

**2021**



FICHA TÉCNICA:

Publicação da Unidade de Investigação e Desenvolvimento (UID) 4372/FCT  
Laboratório de Educação a Distância e eLearning, Universidade Aberta

**TÍTULO: Investigação-Ação em rede numa Comunidade Virtual de Investigadores**

AUTORES:

Susana Henriques, Isolina Oliveira

Edição: LE@D, Universidade Aberta

2021

**Nº 4, Coleção LE@D Futures-novas gerações de investigação/new generations in research**

A coleção **LE@D Futures – novas gerações na investigação** reúne a produção científica realizada no âmbito dos projetos de investigação dos cursos de formação avançada integrados na UID e por investigadores membros do LE@D.

Coordenadora da UID  
Doutora Lina Morgado

Depósito Legal

ISBN: 978-972-674-907-3

DOI: <https://doi.org/10.34627/leadf.2021.4>

Capa: Jorge Canadinhas

Citação: Henriques, S., Oliveira, I. (2021). Investigação-Ação em rede numa Comunidade Virtual de Investigadores, LE@D, Universidade Aberta.

Esta publicação foi financiada por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UIDB/04372/2020

Correspondência:

Laboratório de Educação a Distância e eLearning (LE@D), Rua Almirante Barroso, 38,  
Galeria 12, 1000-013 Lisboa, Portugal

Email: [lead@uab.pt](mailto:lead@uab.pt)

Este trabalho está licenciado com uma Licença [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/). Os autores cedem o direito de publicação dos trabalhos aceites, mantendo integralmente a propriedade intelectual dos mesmos. Ao submeter os artigos os autores concordam com a sua publicação sob a licença Creative Commons Licence - Attribution International 4.0 (CC-BY).

## ÍNDICE

Introdução	4
Constituição e desenvolvimento da comunidade virtual de investigação	8
A investigação-ação promotora de reflexão	14
Investigação-ação em rede – o blogue	24
Modelar práticas de ensino online	38
Reflexões finais	44
Referências bibliográficas	47
Bio das Autoras	52

## INTRODUÇÃO

Neste ebook as autoras apresentam o projeto *Investigação-ação em rede no desenvolvimento de uma comunidade virtual de investigadores* que decorreu durante cinco anos, entre 2011 e 2016, focado no desenvolvimento de uma comunidade de *inquiry* (Wells, 1999; Garrison, 2007; Fiock, 2020) em ambiente online, no âmbito de um seminário integrado num programa doutoral em educação, especialidade em liderança educacional da Universidade Aberta. O programa centra-se na investigação avançada e no desenvolvimento de processos reflexivos necessários à análise crítica e tomada de decisão em contextos profissionais complexos. A atuação nestes contextos pressupõe competências reflexivas sobre as práticas e o sentido de autoeficácia necessárias à criação de soluções para os vários tipos de problemas que enfrentam.

O Seminário pretendeu proporcionar aos doutorandos uma formação avançada no domínio da investigação-ação, enquanto metodologia de investigação em educação (James & Augustin, 2017; Nofke, 2002; Pereira & Oliveira, 2020) e sua importância no desenvolvimento profissional dos professores, priorizando o seu uso na melhoria da escola e dos resultados e processos educativos. Neste programa doutoral os doutorandos são profissionais com larga experiência de ensino e, em todos os casos, de desempenho de cargos envolvendo a supervisão e liderança em estruturas intermédias e/ou de topo e, neste sentido, são motores de mudança e inovação educativa. Neste contexto assume-se que o conhecimento e compreensão desta metodologia implica o envolvimento de cada um dos doutorandos no processo de investigação-ação, favorecendo o seu próprio desenvolvimento profissional.

No Seminário foi valorizado o desenvolvimento de competências em: i) explorar autonomamente estudos em educação e liderança educacional envolvendo investigação-ação e investigar sobre as condições de construção de conhecimento; ii) questionar e refletir criticamente sobre práticas profissionais de liderança; iii) planear e participar de modo colaborativo na discussão sobre as questões da investigação-ação quando utilizada por líderes escolares.

Configurado por este programa doutoral, o Seminário foi desenhado tomando como referência os pressupostos da investigação-ação e, mais especificamente, da investigação-ação em rede (Foth, 2006). Esta metodologia é adequada para estudos que envolvem pessoas e o uso de tecnologias, projetando-se a investigação sobre questões decorrentes da interação na comunidade e no âmbito de formações profissionais numa sociedade em rede.

O ambiente de aprendizagem online para além de facilitar o acesso a determinadas tecnologias lança o desafio de perceber como concretizar este exercício e, neste sentido, constitui-se como um cenário adequado ao desenvolvimento da investigação-ação. A interação que é promovida nos fóruns encoraja a reflexão crítica onde se inclui a autorreflexão com a problematização de questões pessoais, sociais e políticas que, inevitavelmente, estão presentes na prática da investigação-ação (Nofke, 2002). As interações entre os participantes são percebidas como um meio válido de avaliar e refletir sobre as práticas de supervisão e liderança pedagógica cujo último objetivo é a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. Os líderes pedagógicos devem ser capacitados para orquestrar os diversos arranjos de modo que promovam a aprendizagem da escola e as práticas colaborativas (Bolívar, 2012, 2017; Hargreaves & O'Connor, 2018; Seiser, 2020).

Os objetivos do projeto *Investigação-ação em rede no desenvolvimento de uma comunidade virtual de investigadores* foram definidos a dois níveis: num primeiro nível, incentivar nos doutorandos o desenvolvimento de competências de análise, reflexão e tomada de decisão em contextos profissionais complexos. E, num segundo nível, operacionalizar de modo sustentado modelos de ensino online, assentes na investigação-ação em rede, visando o seu aprofundamento e ampliação para outros cenários de aprendizagem virtual.

O projeto desenvolveu-se em várias etapas, durante as quais foram recolhidos dados, tendo sido consideradas as interações nos fóruns, o blogue e a atividade de *blogging* e as diversas produções escritas dos doutorandos. No total das seis edições do Seminário, semestral, participaram cerca de sessenta profissionais com larga experiência de ensino e que desempenhavam, na altura,

cargos que envolviam a supervisão e liderança em estruturas intermédias e/ou de topo em agrupamentos de escolas / escolas não agrupadas.

Os dados obtidos constituíram o suporte empírico para o estudo e foram analisados com recurso a uma metodologia qualitativa, em que foi utilizada a análise de conteúdo (Bardin, 2011), a análise do discurso (Pedro, 1998). Nesta análise assumiu-se uma perspetiva sociocultural (Kovalainen, Kumpulainen & Vasama, 2001; Mercer, Littleton & Wegerif, 2009) em que a linguagem é perspetivada como uma ferramenta cultural para a aprendizagem com a preocupação centrada no seu conteúdo, função e nos modos como se partilha e desenvolve a compreensão em contexto social.

O ebook está organizado em quatro capítulos que decorrem das etapas do projeto e tendo em consideração o trabalho que foi desenvolvido com a divulgação ocorrida em encontros de natureza científica e, também, as publicações em livro e em revistas da especialidade. Sublinha-se o propósito, desde o início, de tornar pública a investigação, não só através destas formas de divulgação, mas também através da abertura do blogue do projeto a outros especialistas.

No primeiro capítulo apresenta-se o Seminário doutoral como ponto de partida do projeto *Investigação-ação em rede no desenvolvimento de uma comunidade virtual de investigadores* – a sua estrutura, em particular, as metodologias e as tecnologias utilizadas bem como as formas de avaliação mobilizadas.

No segundo capítulo discute-se a investigação-ação associada ao desenvolvimento de competências de reflexão e ao desenvolvimento profissional, as suas potencialidades em processos de mudança e inovação educativa em que se inclui o processo de construção do blogue.

No terceiro capítulo procede-se à análise e reflexão sobre as potencialidades da atividade de *blogging* na comunidade, que foi gerada em torno de questões sobre a investigação em educação, em particular, a investigação-ação e os desafios que se colocam com a introdução das tecnologias digitais.

No quarto capítulo são caracterizadas e fundamentadas as práticas de ensino online no âmbito do projeto, apontando para um modelo que busca conhecimento sobre investigação-ação em rede e a utilização em contextos de liderança educativa.

Por fim, são apresentadas as principais conclusões do projeto bem como recomendações radicadas na reflexão das autoras, a qual foi despoletada ao longo dos cinco anos em que o projeto decorreu.

Este ebook destina-se aos profissionais interessados na promoção de mudanças educativas nos seus locais de trabalho, no contexto das organizações escolares e aos professores do ensino superior e não superior que trabalham na educação a distância e desejam introduzir inovação nas suas práticas pedagógicas. Interessa, ainda, aos investigadores e estudantes de programas de formação avançada pela abordagens teóricas convocadas e pelos resultados decorrentes das inovações metodológicas produzidas.

## **1. CONSTITUIÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA COMUNIDADE VIRTUAL DE INVESTIGAÇÃO**

O ponto de partida do projeto *Investigação-ação em rede no desenvolvimento de uma comunidade virtual de investigadores* foi o desenvolvimento de um seminário doutoral, semestral, onde participaram cerca de 60 doutorandos ao longo de seis edições. Estes doutorandos são, como já referido, profissionais com larga experiência de ensino, exercendo cargos nas suas instituições educativas relacionados com a supervisão e liderança em estruturas intermédias ou de topo.

O Seminário conciliou diversas atividades de interação assíncrona, a saber: discussão em fórum; construção colaborativa de documentos utilizando a *wiki*; elaboração de um blogue centrado nas temáticas da investigação-ação e liderança educacional. A investigação-ação constituiu-se, simultaneamente, como temática central do trabalho desta comunidade de *inquiry* (Wells, 1999; Garrison, 2007; Garrison & Arbaugh, 2007) e como suporte teórico para a análise e discussão em torno das questões que estiveram em debate. Assim, os temas foram organizados em torno dos desafios colocados pela investigação-ação, designadamente, conceitos, legitimação e sustentabilidade. Para tal, foram disponibilizadas diferentes ferramentas de interação (fóruns, *wiki* e blogue) que, ao mesmo tempo, foram suporte para o desenvolvimento da comunidade de *inquiry* e para a coprodução de conhecimento sobre investigação-ação.

Todas estas e-atividades foram avaliadas tendo por base critérios como o envolvimento e a dinâmica na discussão e interação, a capacidade analítica, o domínio conceptual e o pensamento crítico nas produções escritas, de natureza individual ou colaborativa. Um dos aspetos fundamentais dos processos de avaliação reside na identificação e reconhecimento da qualidade com base num conjunto de evidências (Fernandes, 2013) e, nesse sentido, foram propostas diferentes atividades que, no seu conjunto, pretendiam desenvolver competências essenciais ao exercício de supervisão e liderança pedagógica.

Neste projeto o design avaliativo foi discutido e negociado com os doutorandos no sentido de acertar as formas e os critérios de avaliação, os momentos e os responsáveis pela mesma. Desta discussão, destacam-se três momentos:

- i) o primeiro momento, em que o design avaliativo proposto no Contrato de Aprendizagem, elemento constituinte do Modelo Pedagógico da Universidade Aberta, era debatido em fórum aberto para o efeito;
- ii) o segundo momento marcado pela discussão dos critérios a considerar na avaliação da atividade desenvolvida no blogue;
- iii) finalmente, o terceiro momento, quando na avaliação do trabalho final foi introduzida a avaliação por pares a partir de um sistema de distribuição aleatória e acompanhado de um feedback simultaneamente crítico e construtivo.

Este design de avaliação constitui-se como um incentivo para os vários grupos de doutorandos, ao longo das várias edições, tendo suscitado participação elevada com impacto nas capacidades de análise e reflexão crítica e no desenvolvimento pessoal e profissional desses professores.

Sublinhe-se que a opção pela incorporação de um blogue como uma atividade do Seminário teve em conta investigações sobre blogues académicos onde se conclui que contribuíram para a promoção de pensamento de ordem superior, associado a "competências de compreensão, análise, síntese, avaliação e aplicação" (McLoughlin & Mynard, 2009, p.148). Os blogues proporcionam a oportunidade de dialogar, partilhar, confrontar e refletir, criando comunidades virtuais de prática e de investigação e contribuindo para a sustentação do desenvolvimento profissional de professores. Este aspeto assume particular interesse quando, neste Seminário participavam profissionais com funções de liderança e supervisão nas organizações escolares em Portugal e noutros países (Brasil, Moçambique, Cabo Verde).

Reafirma-se que o estudo foi efetuado tendo por base o Seminário e atravessa seis edições do programa doutoral. O blogue foi criado pelos

doutorandos da 1ª edição e em cada edição foi solicitada ao novo grupo de doutorandos uma intervenção diferenciada no blogue que suscitava interrogações, relatos de experiências e reflexões sobre as mesmas. Assim, os doutorandos das edições anteriores interagem com os das mais recentes, alargando a comunidade de *inquiry* constituída em torno da temática central do Seminário. A figura 1 esquematiza esta relação dinâmica entre a espiral da Investigação-ação e as e-atividades desenvolvidas no âmbito do Seminário com recurso à atividade de *blogging*.

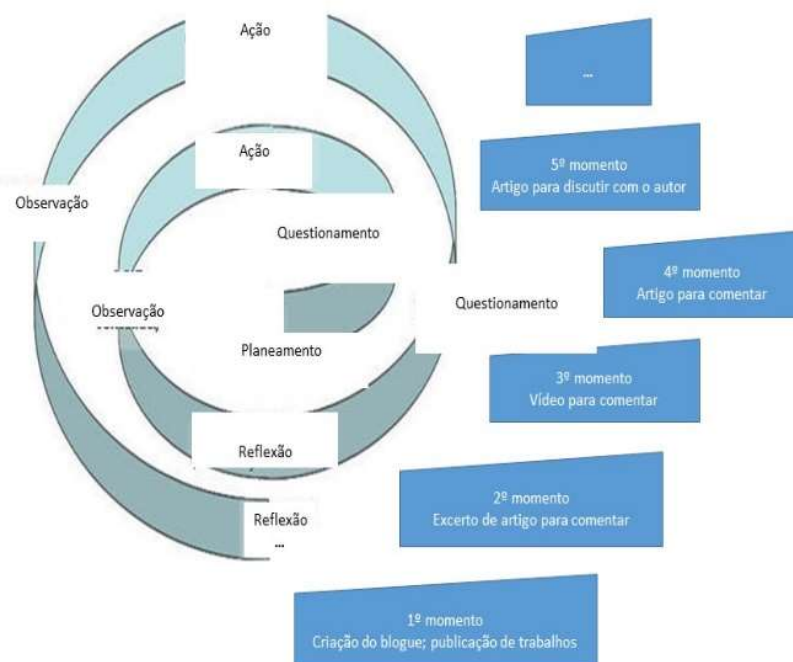


Figura 1 – Espiral de investigação-ação e *blogging*

Num primeiro momento os doutorandos da primeira edição envolveram-se no processo de criação do blogue. Todas as opções e estratégias foram discutidas entre os doutorandos e as decisões tomadas em conjunto. O debate decorreu num fórum criado no espaço virtual do Seminário na plataforma e permitiu definir a localização, a designação e a estrutura, ao nível do *design* e

dos conteúdos. Com base nesta estratégia concertada dentro da comunidade o esboço foi dando forma ao blogue *Investigação-Ação em Liderança Educacional*<sup>1</sup>.

Com a segunda edição de doutorandos, as dinâmicas geradas foram algo diferentes, na medida em que estes foram integrados num blogue já estruturado, embora em alteração permanente, como base para a construção, evolução e dinâmica de uma comunidade que se vai expandindo e renovando, através da integração de novos elementos. Neste cenário, promoveu-se um debate entre os doutorandos das duas edições em torno de um artigo que remetia para a influência das tecnologias nos processos de investigação-ação.

Na terceira edição, a discussão da comunidade gerou-se em torno de um vídeo selecionado entre diversos que foram pesquisados e propostos pelos doutorandos, centrados na temática da investigação-ação. Nesta altura a atividade de *blogging* envolveu doutorandos de três edições, pelo que a dinâmica gerada foi bastante produtiva e participada dando real expressão a uma comunidade virtual.

Na quarta edição, o grupo de doutorandos teve como desafio a análise de um artigo sobre uma experiência de pesquisa participativa (Castro, 2011) em que a autora convidada, professora de uma universidade brasileira, esteve envolvida. O confronto entre o projeto apresentado no artigo e a experiência vivenciada pelos doutorandos suscitou uma discussão onde a dimensão cultural esteve presente, uma vez que a experiência se situava no contexto cultural e escolar brasileiro diverso do dos doutorandos. Destaca-se a reflexão em torno do foco na ação de um coletivo de composição diversificada (da universidade, a participação dos investigadores; da escola, a participação dos professores e outros atores da comunidade) que, em conjunto, conduzem uma investigação que tem como finalidade a produção de conhecimento e a aplicação desse conhecimento na transformação de uma determinada situação. Trata-se de um verdadeiro *acteur-collectif* (na expressão de Verspieren, 1997) que enquadra o entendimento da investigação-ação como a realização de uma investigação com e para as pessoas, em que a construção coletiva de conhecimento e a

---

<sup>1</sup> <http://investigacao-acao-educacao.blogspot.pt/?zx=5120b91ef986c20> (acesso restrito)

corresponsabilização de todos os intervenientes/parceiros é uma constante, garantido, assim, a implementação dos resultados e as melhorias necessárias.

Na quinta edição optou-se por iniciar a abertura da comunidade, convidando um investigador português que disponibilizou um artigo e promoveu o debate no blogue com os doutorandos (Lechner & Abrantes, 2014). O convite a um investigador português para participar no debate foi uma mais-valia pela motivação criada, suscitando nova dinâmica pelo aumento de participação dos doutorandos.

Por fim, na última edição considerada, os doutorandos foram convidados a fazer uma pesquisa sobre projetos de investigação-ação desenvolvidos em escolas portuguesas, que foram apresentados e discutidos num grupo fechado no Facebook criado para esse efeito. Selecionado por este grupo um dos projetos, foi analisado mais profundamente e foram avançadas diversas questões. Concluído este processo, o artigo sobre o projeto selecionado e as respetivas questões uma vez publicados no blogue suscitaram um debate entre todos os participantes da comunidade, sendo que alguns já tinham, entretanto, concluído o doutoramento.

A investigação-ação em rede como uma variante metodológica da investigação-ação (Foth, 2009) adquire expressão em todas as atividades aqui apresentadas envolvendo as seis edições do programa doutoral. Os doutorandos tiveram a oportunidade de observar e analisar a realidade em que atuam, implicando-se num processo contínuo de criação e recriação, ou seja, de ação-investigação-ação. A investigação-ação neste contexto promoveu a melhoria da prática, ao mesmo tempo que fortaleceu a comunidade enquanto tal (Newton & Burgess, 2008).

O Seminário utilizou a plataforma da Universidade Aberta (Moodle customizada de acordo com o Modelo Pedagógico Virtual<sup>®</sup> desta Universidade, Pereira, Mendes, Morgado, Amante & Bidarra, 2007; Mendes, Bastos, Amante, Aires & Cardoso, 2018), onde foi criado um espaço a partir do qual todas as atividades foram desenvolvidas, sendo essencial para a análise e discussão em fórum sobre as dinâmicas de interação criadas através de outros espaços digitais

e, também, para a estratégia de ensino assente na investigação-ação. A reflexão crítica dos participantes na comunidade foi sendo incentivada e desenvolvida ao longo das diversas atividades. Estas atividades impactaram a espiral de questionamento, ação, reflexão, correspondente ao ciclo da investigação-ação (ver esquema na figura 1).

As comunidades virtuais de investigadores integram-se num modelo social construtivista de educação em ambientes digitais. Para Swan (2019) os processos de ensino e aprendizagem em tais ambientes são sustentados em três tipos de presença em interação: a presença cognitiva (relativa à capacidade dos estudantes construir e confirmarem significados numa comunidade virtual de investigação); a presença social (relativa à capacidade dos estudantes se projetarem social e emocionalmente nas suas participações); e a presença de ensino (relativa à capacidade de organizar dinâmicas de ensino e aprendizagem em ambientes digitais). Neste contexto, as comunidades virtuais de aprendizagem vão-se estruturando em torno das e-atividades propostas, por exemplo, fóruns para análise, wikis para criação, tarefas de avaliação. Mas também em torno da interação gerada com implicações na presença social e cognitiva (Tirado-Morueta, López & Hernando, 2019).

Apresentado o projeto de investigação-ação em rede e o processo de desenvolvimento das comunidades virtuais de investigação, ou *inquiry*, ao longo das seis edições do Seminário Doutoral pretende-se, agora, discutir o entendimento de investigação-ação que subjaz ao projeto, sobretudo na relevância que se atribui ao desenvolvimento de competências reflexivas, de comunicação e de argumentação.

## 2. A INVESTIGAÇÃO-AÇÃO PROMOTORA DE REFLEXÃO

O projeto em referência teve em conta resultados de estudos que se situam no âmbito da investigação-ação em rede (Foth, 2006) onde se procura compreender como ocorre a mudança social e a interação numa dada comunidade e, também, os resultados de investigação sobre a atividade de *blogging* no desenvolvimento profissional de professores. Foi privilegiada a investigação sobre a partilha de recursos e a criação de comunidades de prática que contribuem para a sustentação do desenvolvimento profissional e identitário de professores (Luehmann, 2008; Hou, Chang & Sung, 2009; Henriques & Oliveira, 2014; Ioannidou-Koutselinia & Patsalidou, 2015). Argumenta-se, então, sobre a pertinência de uma abordagem que promova o envolvimento dos profissionais num processo coletivo de *inquiry* e reflexão deliberada.

A investigação-ação é um poderoso instrumento no desenvolvimento profissional dos professores e na expansão de conhecimento sobre como ensinar em diversos contextos. Recentemente tem ganho importância entre diretores e outros líderes escolares e, também, em equipas que têm como objetivo melhorar as escolas (Glanz, 1998; Dana, 2009; Oliveira & Henriques, 2012; Ioannidou-Koutselini & Patsalidou, 2015). No campo da Educação, de acordo com diferentes perspetivas teóricas, há modos diversos de encarar a investigação-ação (Amado & Cardoso, 2013) mas, em geral, aceita-se que envolve prática social com potencial para ser melhorada, inclui uma pesquisa sistemática sobre a prática mediante ciclos de planeamento, questionamento, ação, observação, reflexão e novamente questionamento. Implica, igualmente, o envolvimento dos participantes diretos e o alargamento a outros parceiros que são abrangidos por essa prática. Os que praticam a investigação-ação pretendem questionar, descrever, interpretar e explicar acontecimentos (*enquiry*) enquanto procuram modificá-los (ação) para melhorar a prática (intenção) (McNiff, 1991; McNiff, Lomax & Whitehead, 1996)

A investigação-ação é, também, descrita como um *inquiry* sistemático, crítico e tornado público, envolvendo uma ação informada, comprometida e

intencional e com um propósito válido (McNiff, Lomax & Whitehead, 1996). Feldman (2002) considera que a investigação-ação acontece quando as pessoas investigam a sua prática em ordem a melhorá-la e a ampliarem a compreensão dessas suas práticas. Acrescenta, ainda, que é ação porque as pessoas agem nos contextos que estão a tentar melhorar e compreender e é investigação por ser sistemática e exigir *inquiry* crítico e público.

Mais recentemente, a investigação-ação tem sido usada numa pluralidade de contextos como meio de promover e sustentar a construção e reconstrução de identidades, nomeadamente, quando se considera que "(...) a investigação-ação colaborativa proporciona meios para as pessoas aprenderem como parte de comunidades de prática" (Goodnough, 2011, p. 180). Os participantes envolvem-se em processos individuais e externos, na interação com os outros, ampliando o autoconhecimento e a reflexão, tornando-se mais atentos às suas convicções, necessidades e a si próprios. Goodnough (2011) argumenta que a "investigação-ação pode tornar-se um contexto para os professores mudarem o *self*" (p. 181), possibilitando a seleção de comportamentos que traduzem posições e mudanças sustentadas, e não apenas temporárias, e contribuindo para o desenvolvimento pessoal e profissional.

Estudos envolvendo a investigação-ação revelam que os professores se tornam mais proativos em situações difíceis, adquirem hábitos de questionamento que se mantêm para além do período em que estão envolvidos, desenvolvem entusiasmo em relação ao seu trabalho e sentem-se mais confiantes na promoção das aprendizagens dos estudantes (Zeichner, 2003; Zeichner & Liston, 1996). Estas mudanças têm-se revelado consistentes e situam-se ao nível das posições assumidas, das atitudes e convicções.

A problemática da reflexão na ação e do profissional reflexivo tem sido abordada em numerosas investigações explorando, mais especificamente, as relações entre a ação e o pensamento do professor, sobretudo a partir dos estudos de Shön (1983; 1987). A compreensão desta relação tem contribuído para a construção de conhecimento sobre o ensino e, em particular, para realçar a importância dos processos reflexivos e de planeamento em contextos

profissionais complexos. Segundo Boud (2001) a reflexão está associada ao ato de atribuir sentido ao conjunto de acontecimentos vivenciados na nossa experiência cotidiana, muitas vezes desorganizados e confusos, por focar e analisar os pensamentos e emoções que os acompanham.

Ao tornarem-se profissionais reflexivos, os professores desenvolvem um conjunto de competências que lhes permitem modificar, integrar e ajustar a sua prática a contextos específicos, tornando-se capazes de criar novas estratégias. De acordo com Larrivee (2000) “desenvolvem o sentido necessário de autoeficácia para criar soluções pessoais para os problemas” (p. 294). Esta capacidade de se perceber como eficiente e de encontrar soluções para a resolução de problemas, mantendo a convicção na sua própria capacidade revela-se essencial na tomada de decisões e no papel de supervisor, gestor e líder.

Numerosos estudos, assentes numa pluralidade de abordagens, testemunham a importância e a amplitude do alcance do pensamento sobre o professor reflexivo (Day, 1997; Oliveira & Serrazina, 2002). A ligação entre a prática/ação e a reflexão/ pensamento tem sido estudada com diferentes olhares, de que se destaca a reflexão na ação (Shön, 1983; 1987), a prática profissional reflexiva (Zeichner & Liston, 1987), a investigação-ação (Kemmis & McTaggart, 1994) e a investigação-ação em rede (Foth, 2006). Como referido, há vários entendimentos sobre a investigação-ação, mas é comum assumir-se que envolve prática social com potencial para ser melhorada, envolvendo investigação sobre a prática através de ciclos de questionamento, ação, reflexão e novamente questionamento. Há, pois, um propósito nos que praticam a investigação-ação que partindo desse questionamento, descrevem, interpretam e explicam acontecimentos, enquanto procuram modificá-los visando melhorar a prática. Aceita-se a investigação-ação como um *inquiry* sistemático, crítico e público, com o objetivo de melhorar práticas, tomando decisões e alargando a compreensão de situações complexas.

Reitera-se a posição de Foth (2006) sobre a importância em utilizar a investigação-ação na interligação de pessoas, situações e tecnologia, na promoção da qualidade operada pela mudança numa comunidade e, também,

nos desafios suscitados aos investigadores por essa mudança. A investigação-ação em rede (*network action research*), segundo esse autor, é a metodologia adequada ao estudo da interação social no contexto das atuais sociedades em rede. Trata-se de uma estratégia investigativa, da 'família' da investigação-ação particularmente adequada à análise transdisciplinar de cenários de interação online, de comunidades virtuais (Hearn & Foth, 2005). Assim, a investigação-ação em rede centra-se nos atores e na sua participação e envolvimento, enfatizando a avaliação de resultados práticos em termos de qualidade e rigor. Nesta perspetiva, atores e redes são mutuamente constitutivos, isto é, a par dos atores consideram-se as redes em que estes se movem e interagem, sublinhando-se a conectividade entre ambos. Esta dinâmica é tecnologicamente mediada.

No presente estudo, num primeiro momento, no espaço online do Seminário na plataforma, o debate foi centrado em torno de questões, tais como: as tendências de pensamento sobre investigação-ação (tendências e diferentes conceptualizações); a legitimação da investigação-ação (posição do investigador, validade e generalização, dilemas éticos); o papel da investigação-ação na sustentabilidade das práticas educativas (perspetivando os processos de eficiência nas escolas e o contributo da investigação-ação no desenvolvimento de boas práticas neste domínio). Estas questões foram alvo de discussão nos fóruns, deram origem a trabalhos produzidos com recurso a *wiki* e à construção de um blogue.

Como já mencionado antes, as interações nos fóruns, o blogue e as diversas produções escritas dos doutorandos constituíram o suporte empírico para o estudo e foram analisados com recurso a uma metodologia qualitativa, designadamente, a análise de conteúdo e a análise crítica do discurso (Pedro, 1998). Na análise da discussão assíncrona alguns estudos têm-se focado na frequência das interações online, bem como na análise do seu conteúdo (Gunawardena, Lowe & Anderson, 1997; Henri, 1992; McConnell, 2006; Oliveira, Tinoca & Pereira, 2011). Apresenta-se, então, um quadro que permite visualizar a quantidade de interações durante a discussão nos fóruns e na *wiki*, na

convicção de que será um elemento esclarecedor do que a seguir será apresentado.

Quadro 1 – Número de interações no debate

<b>Atividade</b>	<b>Nº interações</b>
<i>Wiki</i>	179
Fóruns	364

Neste caso a *wiki* foi utilizada na elaboração de um texto coletivo sobre investigação-ação onde a construção e reconstrução de conceitos esteve constantemente presente. Os fóruns, numa primeira fase, foram usados para o acerto de estratégias e tomadas de decisão em relação aos documentos construídos, em subgrupos e coletivamente na *wiki*. Nas fases subsequentes, os fóruns sustentaram as discussões em torno das temáticas abordadas – a conceptualização e legitimação da investigação-ação e o seu papel na sustentabilidade das práticas educativas, como temos vindo a referir. Neste contexto, o volume de interações apresentado no quadro 1 evidencia claramente a forte dinâmica gerada nesta comunidade. Mas para um melhor entendimento deste volume de interações é necessária uma análise mais aprofundada das diversas discussões geradas no âmbito destas atividades.

Da leitura das interações na *wiki* e nos fóruns, emergiram três dimensões de análise que orientam a apresentação e discussão dos resultados – designadamente, a autorreflexão, o questionamento e a colaboração e tomada de decisão. Começa-se esta análise com a autorreflexão, enquanto elemento essencial do processo de investigação-ação, em particular quando associado a professores no desenvolvimento de percursos de formação avançada (como é o caso neste projeto). O quadro seguinte apresenta uma síntese das subcategorias desta dimensão, bem como excertos das intervenções ilustrativos, retiradas dos fóruns de discussão.

Quadro 2 – Síntese da autorreflexão

Autorreflexão	Subcategorias Frases ilustrativas / exemplos
Postura e legitimação do investigador /ator educativo	<p>“... dificuldade em conciliar, por um lado, o distanciamento exigido ao investigador sobre a investigação que conduz, com o facto de, por outro lado, o próprio investigador ser um "participante ativo" na investigação. Este duplo "atributo" pode provocar conflitos...” (MS, em resposta a HC – fórum 30/03/2011, 01:45)</p> <p>“Ainda a respeito da (...) I-A (...) tenho andado a pensar sobre este assunto... adotando uma postura reflexiva (...), questiono-me a mim próprio...” (MS para todos – fórum 17/05/2011, 02:08)</p>
Envolvimento crítico	<p>“Estou de acordo com quase tudo o que referiste São (...) perspectivas que nos fazem refletir (...) é `necessário a envolvimento dos intervenientes no processo” (LR, em resposta a MS – fórum 29/03/2011, 09:23)</p> <p>“(...) é nesse sentido que alguns autores aproximam a investigação-ação da prática reflexiva” (MR, em resposta a MS – fórum 23/04/2011, 23:12)</p> <p>“(...) postura de reflexão e critica desenvolvendo-se pessoal e profissionalmente (cria também um melhor desenvolvimento organizacional)” (LR, em resposta a MS – fórum 04/04/2011, 09:45)</p>

Temos vindo a referir que a autorreflexão é um dos elementos fundamentais em processos de investigação-ação desenvolvidos por professores. No caso em estudo, esta dimensão assume uma dupla perspetiva na medida em que se trata de participantes que, por um lado, são investigadores a refletirem sobre os procedimentos metodológicos, em espiral e, por outro, são professores a refletirem sobre as implicações de tais procedimentos na legitimidade, deles próprios enquanto agentes, bem como da própria investigação por si realizada. Por isso, a primeira subcategoria emergente do conteúdo dos discursos produzidos durante os debates refere-se à postura e legitimidade do investigador. Aqui encontram-se referências dos próprios participantes à sua dupla condição neste processo, enquanto investigadores e enquanto professores envolvidos em processos de investigação com implicações nas suas práticas.

A um outro nível, os processos de autorreflexão tiveram por base a construção e reconstrução de conceitos e significados de investigação-ação. Aqui ficou evidente o desenvolvimento e a consolidação desta comunidade de *inquiry*, mediante o envolvimento crítico a partir da participação ativa de cada um dos seus elementos (Wells, 1999; Wenger, McDermott & Snyder, 2002; Garrison, 2007). Estes resultados reforçam a ideia da investigação-ação em rede em que as interações geradas nas redes e comunidades *online* se traduzem em momentos de construção e renovação do conhecimento.

Os processos de compreensão e construção de conhecimento estão relacionados um com o outro, tal como as orientações, internas ou externas, pelas quais os participantes optam nas interações de vaivém ao longo do processo interativo (Wells, 1999). O questionamento sistemático, tal como a autorreflexão, constitui um elemento fundamental na investigação-ação.

Com efeito os vários ciclos constituintes da I-A iniciam-se com questionamentos críticos, onde o que se torna objeto de conhecimento para uns é expandido, questionado ou rejeitado nos diferentes momentos dos ciclos. No quadro seguinte apresentam-se as subcategorias desta dimensão, bem como os excertos das intervenções mais ilustrativos, retirados dos fóruns de discussão.

Quadro 3 – Síntese do questionamento

Questionamento	Subcategorias Frases ilustrativas / exemplos
Relação entre conceitos (investigação, reflexão e ação)	<p>"(...) entre os dois conceitos sobressai o questionamento relativo ao lugar da investigação relativamente à ação, podendo esta precedê-la, ocorrer em paralelo ou de forma integrada, suceder-lhe ou ainda trocarem de lugares permutáveis" (MR, questionando os pares – fórum 30/03/2011, 16:46)</p> <p>"(...) este vaivém entre ação e reflexão em espiral deve ser interminável, pois (...) gera outros processos de reflexão e de ação; são ciclos dentro de ciclos. A investigação-ação (...) transforma a própria realidade inicial gerando outros processos de questionamento, de reflexão e de ação. É nesse sentido que a poderemos considerar como um processo de construção social e não de reprodução social (...)" (MR para MS e HC - fórum 02/04/2011, 16:51)</p>

<p>Construção de sentido / significados de I-A</p>	<p>(...) convirá ter presente que nunca teremos tantos investigadores atores, quantos os docentes, porque não basta ser docente para se ser investigador. (MS para LR, fórum 28/03/2011, 22:41)</p> <p>"(...) a I-A é também uma forma de ensino." (LR, em resposta a MS – fórum 31/03/2011, 15:38)</p> <p>(...) a sala de aula elege-se como o local de excelência para aplicar o processo de I-A numa escola (...) e como convencer a comunidade dos líderes intermédios da escola que se pretende desenvolver um processo destes (...)" (LR para os pares – fórum 04/05/2011, 13:49)</p> <p>(...)a I-A também pode ser "chamada" a desempenhar um papel importante na determinação do real "significado" dos líderes em contexto escolar (...) (MS para os pares – fórum 08/06/2011, 16:23)</p> <p>"(...) a investigação-ação afigura-se, sendo simultaneamente forma de agir e de investigar, como uma possibilidade de melhor compreender os contextos e de os tornar mais eficientes através do reinvestimento do conhecimento produzido pelos próprios atores nos contextos reais (...)" (MR, interpelando os pares – fórum 08/06/2011, 07:50)</p>
--	---

O questionamento crítico é exercido a partir das diversas perspetivas convocadas para o debate pelos participantes e alimenta-se de análises e reflexões que são proporcionadas nas interações. O diálogo de vaivém permite a interpretação das contribuições precedentes em termos da informação que vai sendo introduzida no fórum, assim como da posição assumida pelo participante que disponibilizou a informação. Os participantes questionam a relação entre conceitos (investigação, ação e reflexão) que, sendo distintos, são parte intrínseca da investigação-ação, discutindo qual o lugar da investigação relativamente à ação, e como se geram os processos de reflexão e de ação. Deste modo, emergem os vários sentidos atribuídos à investigação-ação, desde a que é praticada em sala de aula pelo professor que pretende melhorar a sua prática até à que é perspetivada como uma possibilidade de, através do alargamento da compreensão dos contextos, poder torná-los mais eficientes pelo "reinvestimento do conhecimento produzido pelos próprios atores nos contextos reais", como sublinha MR na mensagem do fórum.

Neste questionamento que resulta da construção colaborativa de conhecimento, os participantes tornam-se capazes de assumir o duplo papel de profissional e de investigador que olha de fora e analisa essa prática. Ou seja, envolvem-se em processos internos e externos, na interação com os outros, tornando-se mais atentos às suas convicções, necessidades e a si próprios.

A terceira dimensão relacionada com a colaboração e tomada de decisão sobressai como elemento crucial não só na negociação de sentido e no que requer em termos de argumentação, surgindo, por vezes, como uma síntese de ideias previamente debatidas mediante um leque de interações onde os diferentes pontos de vista foram expostos e argumentados, mas, também, nos momentos em que é necessário argumentar visando tomar uma dada decisão.

Quadro 4 – Síntese da colaboração e tomada de decisão

Questionamento	Subcategorias Frases ilustrativas / exemplos
Argumentação	<p>“O fórum serve precisamente para debatermos quer aquilo com que concordamos, quer aquilo com que discordamos. Só assim poderemos aperfeiçoar as nossas posições pessoais, consolidando o conhecimento prévio caso se confirme a sua validade (...)” (MS, em resposta a MR e LR em 04/04/2011)</p> <p>“Eu não estou a dizer que existem formas de investigação sem critérios de validade. Estou apenas a dizer que critérios de validade que se aplicam a uma forma de investigação poderão não aplicar a outra” (MS, em resposta a JB em 17/05/2011)</p> <p>“(...) um significado menos centrado no indivíduo com a função de liderança (conceito tradicional) e mais posicionado entre as pessoas e a estrutura da organização, assim como das repercussões da mudança/alteração de relacionamentos entre os elementos da organização, ao nível da eficiência</p> <p>dessa mesma organização escolar” (MS questionando os pares – fórum 08/06/2011, 16:23)</p>
Formas de decisão	<p>“Diversos níveis de I-A - micro (professores ou técnicos), médio (grupo disciplinar) e macro (escola) - com vários intervenientes - professores, técnicos e membros diretivos - e de diferentes tipos - individual, colaborativa e organizacional (...)” (HC para os pares expressando uma síntese final – fórum 11/06/2011, 13:52)</p> <p>“(...) os processos de eficiência nas escolas (...) contribuindo para um permanente e dinâmico "posicionamento para a melhoria", numa postura que muito se identifica com o conceito de "liderança transformacional" (visionária), através do envolvimento dos colaboradores, do <i>redesign</i> da organização e da gestão dos programas</p>

	<p>de ensino-aprendizagem” (MR, em resposta a MS – fórum 23/04/2011, 23:12)</p> <p>“(…) Se o blogue se fundamenta no trabalho colaborativo (uma das competências a desenvolver) então poderíamos criar um conjunto de regras, um caderno de estilo, algo do género (…)” (MR, em resposta à discussão sobre a avaliação do blogue” – fórum 26/03/2011, 20:28)</p> <p>“Até agora chegamos a consenso com o seguinte: 1 - Páginas de conteúdos: a) Origens da I-A; b) Definições de I-A; c) Vantagens de I-A; d) Desvantagens de I-A; e) Trabalhos realizados pelo grupo de aprendizagem em I-A.</p> <p>2 - Quanto à proposta de endereço / link só MS escolheu um... Seguem mais algumas propostas:</p> <p>a) <a href="http://actionresearcheducation.blogspot.com">http:// actionresearcheducation.blogspot.com</a> 1 voto MS; b) <a href="http://action-research-education.blogspot.com">http:// action-research-education.blogspot.com</a> 1 voto SG (...); e) <a href="http://lideranca-acao.blogspot.com">http://lideranca-acao.blogspot.com</a></p> <p>3 - Quanto ao título já temos algumas propostas também:</p> <p>a) Em torno da Investigação-Ação;</p> <p>b) Investigação-ação em liderança educacional 1 voto SG;</p> <p>c) Webfólio sobre investigação-ação;</p> <p>Querem sugerir mais algumas propostas? Votar nas existentes?” (SG para todos – fórum 06/04/2011, 22:25)</p>
--	--

O foco na argumentação e nas formas de decisão revela a presença da colaboração que pressupôs a argumentação e contra-argumentação face a perspetivas diferentes; os participantes disponibilizavam o que consideravam informação relevante, propunham reformulações, colocavam objeções e, nalguns casos, chegavam a uma síntese final ou a uma decisão.

Vamos, agora, centrar-nos no processo de dinamização do blogue a partir da atividade que aí decorreu com a participação dos doutorandos, dos docentes responsáveis pelo Seminário e de outros investigadores convidados para o efeito. Como referido anteriormente, a atividade aí desenvolvida baseou-se num leque de questões sobre a investigação-ação, de que se destacam os desafios suscitados com a introdução das tecnologias digitais no quotidiano das pessoas, particularmente, nas organizações escolares.

### **3. INVESTIGAÇÃO-AÇÃO EM REDE - O BLOGUE**

O blogue tem sido usado como ferramenta interativa de trabalho colaborativo e de construção de conhecimento, como têm demonstrado diversos estudos (Flatley, 2005; Musser, O'Reilly & the O'Reilly Radar Team, 2006). Outras investigações desenvolvidas em torno das oportunidades educacionais dos blogues sublinham a sua importância no desenvolvimento de competências de ordem superior (McLoughlin & Mynard, 2009; Deng & Yuen, 2011; Robertson, 2011). Neste sentido, foi proposta a criação de um blogue, com o objetivo de provocar a interação entre os participantes da comunidade em torno de uma temática central, a investigação-ação. Os doutorandos constituintes desta comunidade pertenciam a várias edições do Doutorado em Educação, especialidade em Liderança Educacional e eram, em geral, supervisores e líderes em contextos escolares.

No projeto em análise o blogue foi criado como um espaço de partilha e debate em torno de questões sobre investigação-ação, tendo reunido as diversas produções dos participantes que incorporaram o conhecimento construído nas discussões geradas.

A construção do blogue obedeceu a um processo colaborativo que esteve na raiz das tomadas de decisão, permitindo a partilha de conhecimento e, em simultâneo, proporcionando um espaço de interação na comunidade de *inquiry*. Esta estratégia contribuiu para o reforço da comunidade pela colaboração, a construção coletiva de conhecimento, a partilha de interesses e dos exercícios de tomada de decisão em conjunto.

De acordo com Hou, Chang e Sung (2009), a experiência com o blogue tem implicações na melhoria da motivação e do aprofundamento do desenvolvimento profissional dos profissionais envolvidos que, no caso em estudo, envolveu professores do ensino não superior e vários docentes do ensino superior. Todo este processo, que envolve acordo e desacordo, desenvolveu-se num ambiente online onde a co-construção de conhecimento se baseou na participação ativa sustentada em conhecimentos e nas experiências dos

doutorandos enquanto supervisores e líderes pedagógicos em contextos escolares.

Os participantes foram incentivados a exercícios de reinterpretação das suas aprendizagens, atitudes e convicções anteriores à luz das novas leituras, questões e pontos de vista diversos que foram debatidos nos fóruns. A participação regular nestes espaços de interação e debate suscitou a partilha de ideias, convicções e desenvolveu *insights*, levou ao envolvimento no diálogo, à reflexão sobre as questões que foram sendo colocadas e à análise crítica de ideias e de práticas criando-se o ambiente adequado ao envolvimento e negociação de significados. Para além disso, as interações promoveram altos níveis de criatividade e imaginação.

Diversos estudos sobre o uso dos blogues têm destacado a sua importância a diversos níveis. Por exemplo, William e Jacobs (2004) sublinham que “os blogues têm o potencial de, pelo menos, serem uma tecnologia verdadeiramente transformacional que proporciona aos estudantes um alto nível de autonomia e ao mesmo tempo dão a oportunidade de uma maior interação com os pares” (p. 145). Ferdig e Trammell (2004) consideram que os blogues constituem importantes espaços para a construção de significado e a publicação de reflexões, pensamentos e pontos de vista. Acrescentam, ainda, que possibilitam o *feedback* interpares, podendo fomentar a autoria e o interesse e permitir que os estudantes interajam numa comunidade. Também têm sido sublinhadas as contribuições do *blogging* na aprendizagem colaborativa, principalmente quando se constroem blogues reflexivos de grupo; os estudantes leem as contribuições uns dos outros e tendem a comentá-las, proporcionando apoio e *feedback* crítico (Minocha, 2009).

No leque desses estudos importa convocar os que se interessam pelo uso dos blogues por professores. Diversas investigações (Luehmann, 2008; Hou, Chang & Sung, 2009; Henriques & Oliveira, 2014; Ioannidou-Koutselinia & Patsalidou, 2015) sublinham que a atividade de *blogging* possibilita a partilha de recursos e ferramentas e a criação de comunidades de prática que contribuem para a sustentação do desenvolvimento profissional e identitário de professores.

Também Hungerford-Kresses, Wiggins & Amaro-Jimenez (2014) que perspetivam o *blogging* como uma pedagogia digital afirmam que proporciona o diálogo com os pares de forma assíncrona, a partilha de diversos tipos de recursos favorecendo a criação de comunidades de prática para o desenvolvimento profissional dos professores. O professor vê a utilidade do blogue no registo das suas experiências e reflexões e na possibilidade de, em qualquer momento, poder revisitá-las e compreender melhor as suas implicações. Deste modo, o blogue propicia o conhecimento metacognitivo (Flavell, 1979), entendido como o conhecimento sobre a cognição de si próprio e de outros, bem como as experiências metacognitivas referindo-se as vivências afetivas que são associadas às tarefas intelectuais.

No estudo realizado por Deng e Yuen (2011) sobre o uso dos blogues como ferramenta educativa, os autores consideram duas vertentes: os blogues como veículos de reflexão e os blogues como veículos de interação. No primeiro caso, os blogues são vistos como um veículo para a reflexão proporcionando “documentar a experiência, publicar pensamentos e expressar sentimentos” (p. 2); no segundo caso, potenciam a interação e a aprendizagem colaborativa, sendo que a “interação social através do *blogging* é incentivada pelos comentários e a ligação a outros websites ou blogues” (p.2). Deste modo, o *blogging* torna possível o trabalho em rede e a partilha de recursos e ideias numa comunidade de aprendizagem profissional.

A análise sobre o *blogging* incide sobretudo na escrita, na leitura e nos comentários. Partindo deste pressuposto Deng e Yuen (2011) propõem que na utilização de um blogue há seis diferentes tipos de oportunidade que ocorrem num *continuum*, desde a dimensão individual até à dimensão de comunidade (Figura 2).

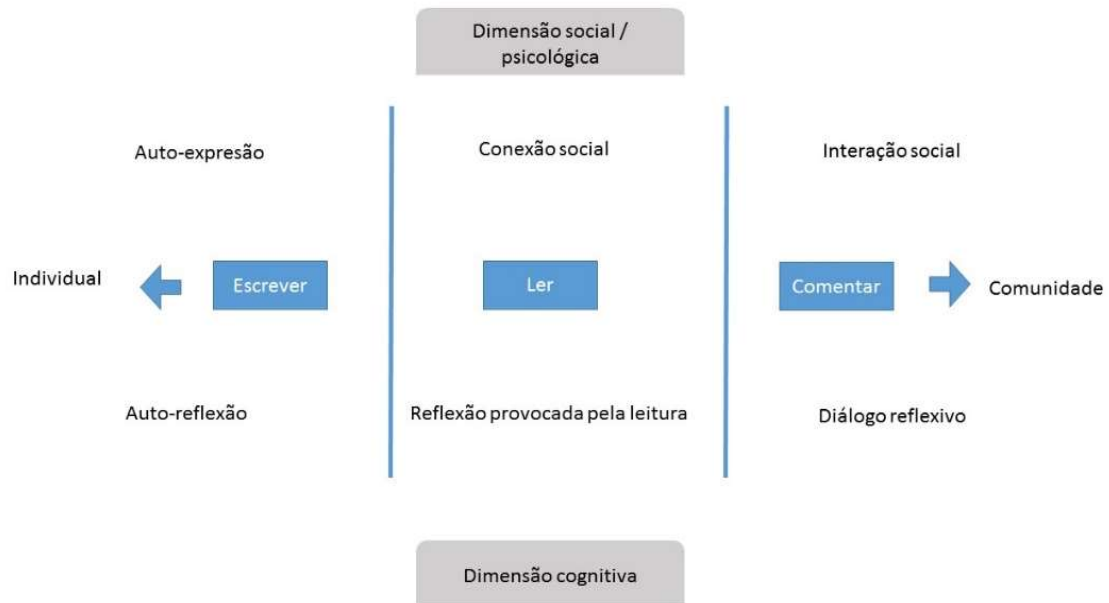


Figura 2 – Quadro de análise do *blogging* de Deng & Yuen (2011)

Considerando a dimensão individual, a escrita no blogue permite aos sujeitos expressarem sentimentos e pensamentos e enfatizar a autorreflexão. O sentido das relações sociais na comunidade é cimentado quando o blogue é lido e as diversas narrativas são o suporte para a reflexão. Na dimensão de comunidade, as interações entre os pares acontecem mediante os comentários, que proporcionam partilha de ideias e suporte social e emocional. Os blogues podem acentuar as conexões numa comunidade, desde que os participantes dessa comunidade se leiam uns aos outros, num ou em vários blogues e comentem os *posts*. O processo de reflexão pode ser suscitado pela externalização de sentimentos e pensamentos de um sujeito que ao receber *feedback* dos participantes promove a expansão da reflexão e o diálogo crítico, no caso de intervenções críticas e construtivas.

As atividades propostas no Seminário doutoral combinavam estratégias de construção e partilha colaborativa de conhecimento através de ferramentas diversas como a *wiki*, os fóruns, ou o blogue. O blogue foi integrado na proposta pedagógica porque podia potencialmente contribuir para o diálogo entre os doutorandos e entre estes e professores especialistas em investigação-ação que foram convidados a participar. A colaboração e o diálogo eram importantes para

o desenvolvimento de competências que tinham sido definidas no âmbito do Seminário.

O projeto situado no domínio da investigação-ação em rede possibilitou aos doutorandos ensaiar formas de interação entre pares contribuindo para a sua aprendizagem e desenvolvimento profissional. Embora reconhecendo que os ambientes em rede, só por si, não garantem a melhoria dos processos de tomada de decisão ou dos acessos à informação admitimos que podem criar oportunidades renovadas de interação e de construção colaborativa de conhecimento.

Neste projeto, o *blogging* foi promovido a partir de atividades em fóruns virtuais, encorajadoras da reflexão crítica, onde as interações são percebidas como um meio válido de avaliar e refletir sobre as práticas de supervisão e liderança pedagógica. O Seminário conciliou diversas e-atividades de interação assíncrona: o *blogging*, a discussão em fórum e a construção colaborativa de documentos utilizando a *wiki*. Estas diferentes ferramentas de interação (blogue, fórum, *wiki*) constituíram o suporte para o desenvolvimento da comunidade de investigadores e produção de conhecimento centrada na temática do mesmo - investigação-ação e liderança educacional.

No processo de construção do blogue as estratégias foram acertadas num fórum criado para esse efeito na plataforma onde o Seminário decorria. Neste, os doutorandos começaram por definir aspetos do blogue como: localização, designação, estrutura – em termos de *design* e conteúdos. Com base nesta estratégia concertada dentro da comunidade o esboço foi dando forma ao blogue *Investigação-Ação em Liderança Educacional* – como pode ver-se na imagem seguinte.

# Investigação-ação em liderança educacional

Universidade Aberta | Doutoramento em Ciências da Educação | Especialidade Liderança Educacional | 2011 / 2013

A importância dos registos escritos é bem acentuada por Clandinin e Rosiek (2007, cit. Vieira & Moreira, 2011, p.40) quando referem que o relator dessa escrita quando volta a ela "estará a reviver e a reestruturar a mesma; ao revisita-la, ela será certamente alterada à luz das experiências e vivências entretanto ocorridas após os acontecimentos que lhe deram origem" donde só poderão resultar vantagens.

Referência bibliográfica:

Vieira, F., & Moreira, M. (2011). *Supervisão e Avaliação de Desempenho Docente – Para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para Avaliação de Professores. Cadernos do CCAP-1.



Ciclos iterativos de I-A (clique na imagem com a tecla direita > Abrir a ligação num novo separador)

## PÁGINAS

- [Página inicial](#)
- [Origens e evolução do conceito de I-A](#)
- [I-A em educação](#)
- [Contextualização da I-A](#)
- [I-A e outras formas de investigação educacional](#)
- [Vantagens e limitações da I-A](#)

- [Trabalhos realizados](#)
- [Discussão em torno de IA](#)

## ARQUIVO DO BLOGUE

- ▼ 2012 (9)
- ▼ Junho (1)

O uso das TIC com alunos com necessidades



O Processo de I-A (clique na imagem com a tecla direita > Abrir a ligação num novo separador)

Figura 3 – Imagem da página de entrada do Blogue

(Fonte: <http://investigacao-acao-educacao.blogspot.pt/?zx=5120b91ef986c20>)

O blogue foi sendo alimentado com os diversos produtos académicos e científicos que resultaram do Seminário, concretamente, um trabalho coletivo, resenhas de artigos e/ou capítulos de livros, elaboração de artigos científicos e, por último, o e-Book *Investigação-ação em Práticas de Liderança* que reúne alguns dos contributos destes doutorandos a par de autores nacionais e internacionais convidados.

Na segunda edição do Seminário, as dinâmicas geradas foram diferentes uma vez que os doutorandos desta edição foram integrados num blogue já estruturado pelos doutorandos da primeira. Contudo, o blogue foi assumido, desde o início, como uma referência base para a construção, evolução e dinâmica de uma comunidade de investigadores que progressivamente foi expandindo, através da integração de novos participantes.

Na introdução dos doutorandos da segunda edição no blogue foi necessário promover um debate entre estes e os da primeira edição. Com efeito, à medida que cada edição do Seminário se iniciava havia que dar a conhecer o projeto e envolver os novos doutorandos no processo de construção do blogue. As dinâmicas geradas no blogue foram sendo suportadas por negociações que decorreram nos fóruns no espaço virtual do Seminário – tal como ilustra o esquema seguinte.

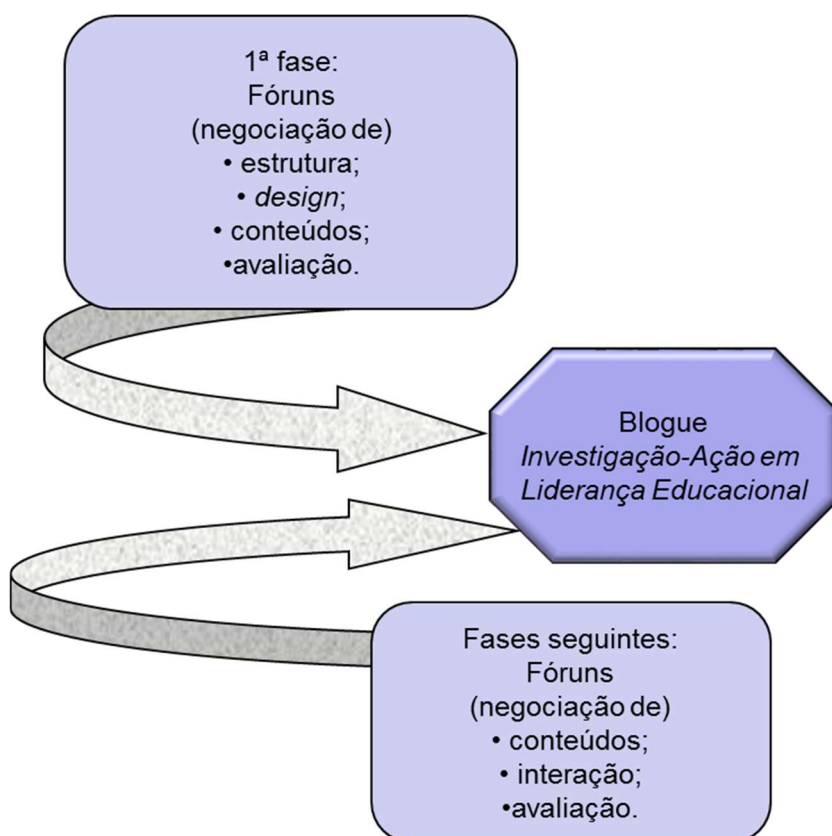


Figura 4 – Esquema dos processos de desenvolvimento do blogue

As diversas produções escritas, particularmente as interações entre doutorandos no blogue, foram alvo de análise no ponto anterior e constituíram um dos suportes empíricos para este estudo (Oliveira & Henriques, 2012). A atividade de *blogging* foi analisada com base na perspetiva de Deng & Yuen (2011), com o propósito de avaliar o nível de envolvimento dos participantes, em termos individuais e do ponto de vista da interação social, visando ilustrar o diálogo reflexivo. Assim, a análise centrou-se nos comentários considerando

aspectos de natureza emocional, apreciativa, informativa e o que remete para o diálogo reflexivo. Foi considerado como pensamento reflexivo quando o comentário incluía: (i) a justificção das suas próprias ações; (ii) a relação das práticas de ensino com as competências, convicções e papel do professor; (iii) a relevância dos problemas pessoais, profissionais ou sociais relacionados com o ensino e (iv) a discussão em torno de questões morais ou éticas.

Lembra-se que no espaço dos fóruns, o debate, em cada uma das comunidades correspondentes a cada uma das edições, foi centrado nas seguintes tópicos:

- tendências de pensamento sobre investigação-ação (tendências e diferentes conceptualizações);
- legitimação da investigação-ação (posição do investigador, validade e generalização, dilemas éticos);
- papel da investigação-ação na sustentabilidade das práticas educativas (perspetivando os processos de eficiência nas escolas e o contributo da investigação-ação no desenvolvimento de boas práticas neste domínio).

Estes tópicos, para além da discussão nos fóruns, deram origem a trabalhos que foram produzidos com recurso a *wiki*. Há, pois, um conhecimento comum às várias comunidades, mesmo que as experiências anteriores dos participantes sejam diversas.

No período correspondente ao projeto, o blogue foi recebendo um número elevado de comentários, em relação aos quais se definiram categorias relacionadas com aspectos de natureza emocional, apreciativa, informativa e associados a diálogo reflexivo. São estas categorias e respetivos indicadores, tal como excertos ilustrativos que são apresentados no quadro seguinte.

Quadro 5 – Categorias de análise dos comentários

<b>Categorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Extratos ilustrativos</b>
Suporte emocional	Uso de palavras descritivas que indicam sentimentos	"Excelente novidade." (Joaquim) "Dêem uma olhadela e digam lá se o nosso blogue não está a seguir os mesmos passos..." (Ilda)
Suporte apreciativo	Colocação de questões, expressão de apreciações, saudações	"A propósito do seu post sobre o projeto de investigação-ação que está a desenvolver, e aproveitando a questão colocada pela nossa colega (...) (relativamente ao facto de muitas vezes o trabalho docente ser um pouco solitário), gostava de lhe perguntar se essa tem sido uma experiência partilhada com outros professores, ou se tem desenvolvido o seu trabalho individualmente." (Maria) "Bom trabalho para todos e espero que este blogue seja uma verdadeira "Action Research Network". (Ilda) "Olá, (...) fantástica esta discussão e contribuições bem produtivas." (Joaquim)
Suporte informativo	Aconselhamento, sugestões ou informações	"Há uma obra de Miguel Zabalza que, não sendo a mais emblemática, é do meu ponto de vista genial e por isso a considero obrigatória para professores." (Rodrigo)
Diálogo reflexivo	Intervenções encadeadas que revelam pensamento sobre a temática	<i>Post:</i> "Se existem áreas da educação em que é prioritário mudar (...), é na utilização das tecnologias na sala de aula. Neste contexto de mudança, o papel da investigação-ação poderá ser determinante para essa reconhecida necessidade de evolução (...)." (Maria) <i>Feedback:</i> "Só fazendo (as TIC) parte da nossa maneira de ser, estar e fazer, podemos passar a mensagem aos alunos e falar de cultura, literacia digital, tecnológica e para os media... Nós somos o modelo... Como podem os alunos usar de modo literácico as TIC , com Visão e Missão, se os professores não as usam dessa forma?". (Ilda)

A análise dos comentários revela evidência de interação com propósitos sociais e, também, com propósitos cognitivos. Na interação social é possível destacar diferentes vertentes relacionadas com o tipo de suporte – emocional, apreciativo, e informativo – que, como referem Deng & Yuen (2011) não são mutuamente exclusivos. Com efeito, um comentário pode conter mais do que um tipo de suporte, assumindo propósitos empáticos, de encorajamento e infundindo confiança e, também, afirmativos quando se aconselham leituras. Nestes casos, foram disponibilizados os respetivos *links* ou a referência bibliográfica. Nota-se que a expressão emocional, como um dos aspetos a incluir na interação social, não surge com grande destaque como acontece noutros estudos (Deng & Yuen,

2011; Hou, Chang & Sung, 2009; Robertson, 2011). Contudo, estas investigações foram realizadas com estudantes de licenciatura ou com professores, enquanto neste estudo os participantes são estudantes de doutoramento que usam o blogue para debater questões relacionadas com a investigação, em particular, a investigação-ação.

A análise permite, também, evidenciar a presença de elementos reflexivos que emergem associados a diálogos entre dois ou mais participantes (ver exemplo no Quadro 5). O *post* colocado por Maria surge na sequência da análise a um texto sobre o uso das tecnologias em sala de aula, cujo *link* foi por ela disponibilizado, e em que propõe a investigação-ação como forma de incentivar e estudar essa utilização. A Ilda expande esse pensamento, procurando relacionar o uso das tecnologias com a prática profissional e com os modos como o professor se apropria delas.

Nesta análise sobressai a preocupação dos participantes com a interação social que se tinha iniciado nos fóruns de cada uma das comunidades associadas a cada edição que transita para um novo ambiente de aprendizagem – o blogue. Há, deste modo, a expansão da comunidade uma vez que no blogue estão envolvidos os doutorandos das edições anteriores. Um novo cenário, em termos do recurso e dos participantes envolvidos parece fazer emergir a relevância do suporte social no desenvolvimento e consolidação da comunidade de investigadores, sem, no entanto, assumir um papel preponderante na atividade de *blogging*.

Uma análise adicional foi levada a cabo nos vários comentários para identificar aspetos relativos à dimensão cognitiva (Deng & Yuen, 2011). Estes comentários estão para além da mera informação ou confirmação, antes procuram antecipar e/ou projetar ideias sobre o tema em análise. A meta, aqui, parece ser provocar uma reflexão coletiva, através do diálogo, colocando *posts* que são lidos e seguidos de *feedback*, onde novas perspetivas e informação são convocadas para essa reflexão. A autorreflexão, enquanto elemento essencial do processo de IA (Oliveira & Henriques, 2012), quando associado a professores no desenvolvimento de percursos de formação avançada surge, também, na

atividade de *blogging*. Esta dimensão assume uma dupla perspectiva na medida em que os participantes, por um lado, são investigadores a refletirem sobre os procedimentos metodológicos, em espiral, da investigação-ação e, por outro, são professores a refletirem sobre as implicações de tais procedimentos na legitimidade – deles próprios, enquanto agentes, bem como da própria investigação.

No Quadro 6 apresentam-se indicadores de pensamento reflexivo e respetivos exemplos ilustrativos, retirados do blogue.

Quadro 6 – Exemplos ilustrativos de pensamento reflexivo

<b>Indicadores</b>	<b>Extratos</b>
Justificação de ações/acontecimentos	<i>"Num processo de investigação-ação entendo que este blogue pode criar uma interessante dinâmica na produção de textos e levantamento de sítios interessantes acerca da investigação-ação."</i> (Joaquim)
Relacionar práticas de ensino com competências, crenças, identidades e missões	<i>"Apesar de estar completamente rendido às vantagens das TIC na sala de aula - tenho 24 computadores pessoais na minha sala, smartboard, visualizer, máquina fotográfica e câmara de vídeo conquistadas por mim ao fim de um longo trabalho de convencimento - tenho sérias dúvidas sobre algumas intervenções que são produzidas desligadas da prática pedagógica, e onde a novidade se chega à frente com custos para a eficácia do ensino."</i> (Joaquim)  <i>"Tenho acompanhado um trabalho de I-A muito interessante desenvolvido por uma Professora de Ensino Especial, com recurso às T.I.C.. O envolvimento e anuência dos Pais tem sido também um fator determinante para as "pequenas" mudanças que têm ocorrido, quer no sucesso refletido nos resultados das crianças, quer no despertar para uma utilização mais frequente e eficaz por parte dos outros docentes."</i> (Luísa)
Contemplar problemas pessoais, profissionais ou sociais associados ao ensino	<i>"Confesso que é aliciante fazer-se no nosso trabalho estudos que possam tornar-nos melhores professores. Já estive envolvida num programa de formação de professores de ciências que nos obrigava a ter uma atitude que, de certo modo, ia ao encontro da metodologia da I-A".</i> (Andreia)
Ter em conta fatores contextuais ou questões morais e éticas	<i>"Ultimamente tenho refletido, mais do que, julgo, seria normal, até por comparação com o que me aconteceu antes do início do trabalho de campo que deu origem à minha dissertação de mestrado, sobre as questões éticas em investigação."</i> (Rodrigo)  <i>"(...) qualquer investigação não pode ser completamente controlada à partida e que não é possível adivinhar que dilemas de ordem ética poderão surgir, já que as pessoas e os contextos constituem, em principio, um universo desconhecido e a explorar."</i> (Rodrigo)

A análise evidencia uma das características dos blogues acadêmicos que remete para a ligação entre a prática profissional e a reflexão crítica (Robertson, 2011). Os participantes convocam a dimensão cognitiva associada à reflexão para as suas narrativas pessoais e introduzem elementos emocionais e sociais. A reflexão é tratada como sendo um processo cognitivo centrado no indivíduo. Contudo, como realça Luehmann (2008) as narrativas pessoais nos blogues são de natureza conversacional em que os participantes escrevem para os outros, mesmo quando parecem mais centrados em si e nos seus próprios problemas como se pode ver nos comentários do Rodrigo. Os dilemas vividos, aquando do desenvolvimento da sua dissertação, parecem relacionar-se com a dificuldade em conhecer à partida todos os problemas que terá de enfrentar, no trabalho de campo a realizar no seu projeto de doutoramento. De outro modo, a Andreia, partindo da sua experiência como formanda num dado programa, relaciona a metodologia aí desenvolvida com investigação-ação e a melhoria das práticas profissionais.

Em geral, nos vários comentários emerge quase sempre uma componente de autorreflexão, embora nalguns casos se detete uma clara intenção de interação o que desencadeia respostas ou comentários críticos e, deste modo, projeta-se o que Deng e Yuen (2011) definem como diálogo reflexivo.

Em conclusão, o blogue no projeto suporta a constituição e dinamização de uma comunidade de investigadores, ao mesmo tempo que enquadra as atividades académicas do Seminário doutoral sobre investigação-ação. O blogue funcionou ainda como espaço de encontro, comunicação, interação e colaboração entre seis grupos de doutorandos, configurando uma progressiva expansão da comunidade de investigadores.

Os resultados evidenciam que os blogues são uma boa ferramenta para a aprendizagem e a partilha de reflexões centradas na prática profissional, permitindo a constituição de uma comunidade de investigadores. Colocam em evidência as dimensões individual e coletiva definidas por Deng & Yuen (2011), onde a autorreflexão e o diálogo reflexivo são elementos essenciais no processo em espiral da investigação-ação e, simultaneamente, aos processos de

desenvolvimento profissional e investigativo de professores. Estes resultados reforçam, ainda, a ideia da investigação-ação em rede em que as interações geradas nas redes e comunidades online se traduzem em momentos de construção e renovação do conhecimento.

Os resultados confirmam conclusões de estudos anteriores sobre as oportunidades que os blogues oferecem para a autoexpressão, autorreflexão e para a promoção do diálogo reflexivo. Permitem a escrita livre em que os participantes dão conta de vivências, refletem sobre os seus campos de experiência e provocam o diálogo.

Os aspetos inovadores deste estudo estão diretamente relacionados com os objetivos que estiveram presentes na criação do blogue, com a dinâmica gerada pela estratégia adotada e com o papel das docentes. Pretendeu-se usar o blogue como suporte para o desenvolvimento e dinamização de uma comunidade virtual constituída por professores e/ou especialistas na área da investigação ação. Numa primeira fase, a atividade concentrou-se na construção e estruturação do blogue para, em fases subsequentes, passar a integrar e a promover a interação entre os grupos de doutorandos de cada nova edição, constituindo uma comunidade cada vez mais alargada. Neste contexto, as docentes responsáveis pelo Seminário doutoral assumiram um duplo papel: por um lado, procuraram explorar diversas vertentes e potencialidades do blogue no contexto da formação avançada de doutorandos, professores do ensino não superior que desempenham cargos de supervisão e de liderança escolar; por outro, promoveram formas de ligação entre o contexto académico restrito do programa de doutoramento e a comunidade de especialistas em investigação-ação com a perspetivada de abertura do blogue a elementos externos ao programa doutoral.

A blogosfera em contextos educativos tem hoje uma crescente visibilidade e relevância nos processos de ensino-aprendizagem. Também no campo do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, os blogues têm tido uma grande expansão enquadrando a construção coletiva de significados com valor educativo e a ancoragem de novas ideias num ambiente de externalização de

pensamentos e sentimentos. A investigação ilustra que a conectividade social é facilitada nos blogues, pela presença social e dimensão socio-emocional. No entanto, segundo os estudos de Deng e Yuen, (2011), parece haver alguma limitação em relação à interatividade. Neste projeto, a análise da atividade de *blogging* permitiu evidenciar como a comunidade de investigadores desenvolveu competências cognitivas, sociais e de autorreflexão.

Em suma, a combinação da expressividade e da reflexão tornam o *blogging* um poderoso mediador educativo, sobretudo quando suporta uma comunidade virtual de investigadores, com implicações claras ao nível da diluição de barreiras espaço-temporais e outras, características da sociedade em rede.

#### 4. MODELAR PRÁTICAS DE ENSINO ONLINE

Uma análise recente realizada por Lay, Allman Cutri e Kimmons (2020) sobre a investigação produzida na área do desenvolvimento profissional de professores online sublinha como tem aumentado, na última década, a sofisticação de práticas de grande qualidade que envolvem professores numa aprendizagem profissional em ambientes online. Neste sentido, interessa promover a divulgação de projetos que desenvolvem práticas inovadoras em contextos online que contribuem para o desenvolvimento profissional de professores.

A tecnologia é orientada para a prática e tem evoluído no sentido de melhorar e facilitar as interfaces e aplicações de interação e comunicação, tornando-se ubíqua. Daqui resultam implicações aos vários níveis do quotidiano (Oliveira, 2015). No domínio educativo, tal supõe uma reflexão acerca das estratégias educativas, oferecidas (pelas instituições educativas e docentes), procuradas (pelos indivíduos) e construídas (conjuntamente pelos diversos atores envolvidos em interação com o contexto) (Barros, Miranda, Goulão, Henriques & Morais, 2014). Neste sentido, impõe-se uma redefinição de conceitos como os de comunidade de *inquiry*, comunidade de aprendizagem, comunidade de prática, construção colaborativa de conhecimento. O conceito de comunidade emerge em ambientes educativos formais e informais como essencial na sustentação da aprendizagem colaborativa (Dillenbourg, 1999) e associado ao desenvolvimento de competências de ordem superior. Entretanto, o conceito transitou de modo consistente para os ambientes de aprendizagem online, em particular no Ensino Superior (Garrison, 2007).

As comunidades de *inquiry* envolvem uma perspetiva ampla que se baseia na análise das inter-relações sociais entre especialistas, cientistas, mas também entre estes e a sociedade (Yahiel, 1975). Segundo Wells (1999) nas comunidades de *inquiry* o currículo é visto como emergindo da interação dialógica entre os participantes através da ação, construção de conhecimento e reflexão. Estas comunidades são constituídas por uma diversidade de indivíduos e desenvolvem-se com base em interações abertas, orientadas por objetivos ou interesses

comuns, de natureza acadêmica e social. Daqui resulta uma construção de significados articulada e partilhada, acompanhada por um *feedback* em parceria (Okada, 2011).

O paradigma da sociedade em rede tem vindo a modificar os percursos formativos e de aprendizagens (Mackey & Evans, 2011) favorecendo a constituição de comunidades educativas no ciberespaço, ou comunidades educativas virtuais (Aires, Azevedo, Gaspar & Teixeira, 2007). Estas fundamentam-se numa rede de conexões de sociabilidade e no apoio face a interesses, problemas e objetivos partilhados, em torno de temáticas de natureza científica e educativa (Castells, 2001). Trata-se de comunidades cuja construção e dinâmica resultam das experiências dos indivíduos entre si, mas também do tipo de interação que se consegue estabelecer com os materiais de aprendizagem. Ou seja, resultam do grau de complexidade e de estruturação do conhecimento partilhado, quer para cada um dos membros, quer para a comunidade (Barberá, 2004). Pelas suas características, as comunidades virtuais de aprendizagem, comportam uma dimensão essencial que importa ter e manter presente, referimo-nos à dimensão das emoções. Efetivamente, a dimensão emocional nas aprendizagens assume especial relevância em grupos educativos em ambientes virtuais, ao nível da sua regulação (Swan, 2002), da sua estruturação inter-relacional – cognição e emoção e da sua independência cognitiva, social e afetiva (Garrison & Anderson, 2005).

As comunidades de prática (Lave & Wenger, 1991) podem assumir múltiplas formas, mas existem três elementos fundamentais na sua estrutura (Wenger, McDermott & Snyder, 2002). O primeiro destes elementos é o domínio, refere-se ao enfoque da comunidade, ou seja, a todos os fatores que permitem a criação de uma base de interesses e objetivos comuns e, assim, o desenvolvimento da identidade do grupo. É a partir do domínio que os indivíduos participam e contribuem, pelo que se trata de um elemento dinâmico, que acompanha a evolução da própria comunidade. O segundo dos elementos é a comunidade, que constitui o “tecido social” (*social fabric*) da aprendizagem (Idem, p. 28). Aqui, a aprendizagem pressupõe dinâmicas de pertença, participação e entreatajuda para o alcance de metas individuais e do grupo. Ainda

assim, prevalece a heterogeneidade entre os membros da comunidade que, ao mesmo tempo, vão reforçando o seu envolvimento, assumindo os seus estilos e especificidades próprias. É neste contexto que surgem e assumem importância as lideranças dentro dos grupos de trabalho, contribuindo para que se tornem funcionalmente mais eficazes. Finalmente, o terceiro elemento, a prática. Este elemento é constituído por todos os aspetos partilhados pelos membros da comunidade – “esquemas de trabalho, ideias, informação, estilos, linguagem, histórias, documentos” (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, p. 29). Isto é, o conhecimento específico que o grupo desenvolve, partilha e mantém. Neste sentido, a prática evolui como um produto coletivo, que organiza o conhecimento de forma útil para os participantes e se integra no seu trabalho, na medida em que todos estão implicados no mesmo processo (Wenger & Snyder, 2000). As comunidades de prática apresentam as seguintes características: domínio e pertença, que permite aos membros distinguirem-se de outros; comunidade, partilhando interesses, apoiando-se, desenvolvendo relações que permitem trocar informações e realizar aprendizagens; prática, desenvolvendo e partilhando recursos, experiências, estórias, ferramentas... de modo a responder a problemas decorrentes da sua prática (Henriques, Van Hout & Teixeira, 2020).

Em síntese, podemos entender as comunidades de prática como agrupamentos de pessoas que procuram conhecer e aperfeiçoar as melhores práticas. Para tal, partilham e aprendem uns com os outros, através da troca de experiências, de modelos, de técnicas, de metodologias, de estratégias (McDermott, 2000).

Estes grupos que tomam a constituição de uma comunidade como foco - comunidades de *inquiry*, comunidades de aprendizagem e comunidades de prática - estão interligados (cf. Figura 4).

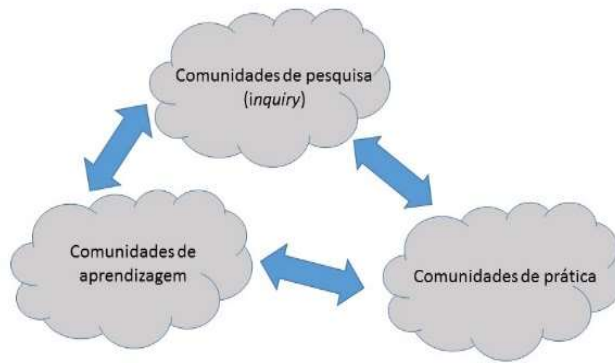


Figura 4 – Interligação entre comunidades

Para alguns autores (Reason & Bradbury, 2001) as comunidades de *inquiry* inserem-se nas comunidades de prática. Estas comunidades assentam num modelo de construção colaborativa de conhecimento, que se distancia da tradicional transmissão do saber (Vermeersch, 2005; Valente, Moran, Arantes, 2011). A construção colaborativa do conhecimento caracteriza-se por ser uma oportunidade de aprendizagem orientada por interesses, por ritmos e para necessidades específicas de cada um dos elementos do grupo (*self-direction*). Neste contexto, a colaboração permite tornar a experiência contextual, donde resulta uma motivação interna que é fundamental para todo o processo.

A construção colaborativa de conhecimento é baseada na participação ativa dos profissionais na resolução de problemas e no pensamento crítico sobre a atividade de aprendizagem que consideram relevantes e desafiantes (Hargreaves & O'Connor, 2018). Os indivíduos constroem o conhecimento através do confronto de ideias e métodos que são baseadas em conhecimentos e experiências prévias e, posteriormente, aplicadas a novas situações. Desta forma, o conhecimento recentemente adquirido é integrado em construções intelectuais preexistentes, fazendo progredir simultaneamente o conhecimento de cada um dos indivíduos e do grupo (Henriques, 2012).

Entender a aprendizagem como um processo contínuo, ao longo da vida, em que cada indivíduo transforma informação e experiências em conhecimento, competências, comportamentos e atitudes (Cobb, 2009), implica considerar as interações que se estabelecem com pares e pessoas da comunidade, das redes pessoais ou sociais. Daqui resulta um entendimento do conhecimento e do seu processo de construção como uma rede de ligações formadas a partir de experiências e interações com as comunidades de pertença (Downes, 2007). Ou seja, as interações geradas nas redes e comunidades pessoais e sociais, assentes em processos comunicacionais complexos, traduzem-se em locais, momentos e oportunidades de conhecimento (ou da sua construção) individual, mas também e, ao mesmo tempo, coletivamente partilhado e permanentemente renovado.

Uma outra área de conhecimento que importa considerar quando se reflete sobre as práticas de ensino online tem a ver com o conceito de reflexão e a prática reflexiva (Oliveira & Serrazina, 2002; Shön, 1992; Zeichner & Liston, 1996;). Neste alinhamento, os estudos de Shön (1983; 1987) são centrais por terem introduzido a distinção entre a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação, considerando que os dois primeiros tipos são essencialmente reativos, separando-os apenas o momento em que têm lugar, o primeiro ocorrendo durante a prática e o segundo depois do acontecimento, quando este é revisto fora do seu cenário. Ao refletir sobre a ação consciencializa-se o conhecimento tácito, enfrentam-se crenças e reformula-se o pensamento. A reflexão sobre a reflexão na ação é a que ajuda o profissional a progredir no seu desenvolvimento profissional e a construir a sua forma pessoal de perspetivar.

Com estes pressupostos, o conceito de profissional reflexivo tem sido abordado em numerosas investigações, procurando estudar as relações entre a ação e o pensamento do profissional (Chang-Wells & Wells, 1993; Oliveira & Miranda, 2016; Oliveira, Miranda, & Barreira, 2020). Estudar esta relação tem permitido ampliar o conhecimento sobre as práticas profissionais, sublinhando-se a importância dos processos reflexivos e a capacidade de planeamento em contextos profissionais complexos. Há um leque de competências que são desenvolvidas por profissionais reflexivos que os tornam capazes de modificar e

ajustar a sua prática a contextos específicos. Esta capacidade de criar novas estratégias e de encontrar soluções para a resolução de problemas é fundamental nos professores que assumem cargos de supervisão e liderança educacional nas instituições a que pertencem.

Os ambientes de aprendizagem virtual constituem um bom cenário para o desenvolvimento da investigação-ação. Neste projeto, o diálogo promovido nos fóruns entre os participantes fomentou a reflexão crítica bem como a problematização de questões pessoais, sociais e políticas que estão presentes na prática da investigação-ação. A reflexão crítica dos participantes na comunidade de investigadores foi incentivada e desenvolvida, desde o início, em cada edição, evoluindo ao longo das atividades propostas no Seminário doutoral. Retomando o esquema apresentado na figura 1 (no primeiro capítulo) as atividades propostas relevaram a espiral de questionamento, ação, observação, reflexão e novamente questionamento.

A participação nos fóruns e no blogue gerou o contexto no qual os doutorandos das seis edições puderam dialogar, partilhar, confrontar, refletir criando comunidades virtuais de investigação. Estas comunidades construíram conhecimento no domínio da investigação-ação e contribuíram para a sustentação do desenvolvimento profissional de profissionais que acumulam funções de liderança e supervisão nas organizações escolares em Portugal e noutros países (Brasil, Moçambique, Cabo Verde, Angola).

A investigação-ação em rede como uma variante metodológica da investigação-ação (Foth, 2009) adquire expressão em todas as atividades apresentadas, envolvendo as seis edições do programa doutoral. Permitiu-se desta forma que os investigadores – professores do ensino não superior e docentes responsáveis pelo Seminário doutoral - simultaneamente observassem as suas próprias práticas profissionais no contexto em que atuam, implicando-se num processo continuado de criação e recriação, ação-investigação-ação. Dito de outro modo, a investigação-ação neste contexto promoveu a melhoria da prática, ao mesmo tempo que fortaleceu a comunidade enquanto tal (Newton & Burgess, 2008).

## REFLEXÕES FINAIS

Ao longo do projeto foi possível verificar que a participação ativa e regular dos doutorandos, nos fóruns e no blogue, suscitou a partilha de ideias, crenças e a reinterpretação das suas aprendizagens, atitudes e crenças anteriores à luz das novas leituras que iam fazendo e dos novos conceitos de que se iam apropriando. Daqui resultou um envolvimento no diálogo criando-se o ambiente adequado ao envolvimento e negociação (e renegociação) de significados. Nesta dinâmica, as questões sobre a investigação-ação são debatidas nos fóruns e comentadas no blogue, evidenciando capacidades de reflexão e de análise crítica de pontos de vista diversos, com reflexo nas práticas de cada um.

O projeto *Investigação-ação em rede no desenvolvimento de uma comunidade virtual de investigadores* envolveu a exploração de formas de colaboração entre os doutorandos de seis edições do programa doutoral em Educação, no Seminário dedicado à investigação-ação no âmbito da problemática da liderança educacional. As atividades desenvolvidas neste Seminário, que foram descritas ao longo dos capítulos anteriores, combinam estratégias de construção e partilha colaborativa de conhecimento através de ferramentas diversas como a *wiki*, o fórum e o blogue. O objetivo foi o de evidenciar a eficácia do processo de investigação-ação, assumindo uma dupla vertente, enquanto temática central do trabalho desenvolvido pela comunidade e campo teórico da ação e reflexão sobre a prática. Dito de outro modo, com as atividades propostas e desenvolvidas ao longo deste projeto os profissionais tiveram a oportunidade de analisar e refletir criticamente sobre as suas práticas profissionais.

No que diz respeito ao blogue, este constituiu-se como ferramenta central no desenvolvimento da comunidade alargada de investigadores e, simultaneamente, como objeto de estudo e discussão em relação ao valor educacional do *blogging* em toda esta dinâmica. Como se evidenciou, o *blogging* tornou possível o trabalho em rede e a partilha de recursos e ideias numa comunidade de aprendizagem profissional. A criação do blogue teve como principal objetivo provocar a interação entre uma comunidade de investigadores em torno de uma temática central, a investigação-ação, para doutorandos de

diferentes edições de um programa doutoral, doutorandos que são supervisores e líderes em contextos escolares. Atendendo aos objetivos do projeto foram investigadas as oportunidades do *blogging*, considerando esta comunidade específica que se desenvolveu em torno de questões sobre a investigação em educação, em particular, a investigação-ação em rede bem como os desafios que se colocam com a introdução das tecnologias digitais.

As mudanças nos estilos interativos em ambientes online, como no caso em análise, têm implicações no desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem. Ao mesmo tempo que o enfoque tende a centrar-se cada vez mais nos processos de construção e partilha de conhecimentos e nas comunidades formadas em torno destes, também privilegia o recurso a diferentes estratégias de ensino em ambientes virtuais de aprendizagem. De reforçar que estes ambientes permitem o acesso a determinadas ferramentas tecnológicas e a um contexto específico que lança o desafio de perceber como operacionalizar este exercício.

O Seminário decorreu na plataforma *moodle* da Universidade Aberta, que está customizada de acordo com o seu Modelo Pedagógico Virtual®. O desenho pedagógico foi sendo complementado e enriquecido com outras ferramentas exteriores, concretamente, o blogue nas seis edições e o facebook na última edição. Estas estratégias suportadas na diversidade tecnológica permitem aprendizagens efetivas, relevantes e inovadoras ao mesmo tempo que aproximam a experiência de ensino e aprendizagem da atual configuração social em rede. As docentes responsáveis pelo Seminário e pelo projeto foram promovendo as inovações em cada edição, com base nos objetivos do projeto e nas análises reflexivas realizadas durante e no final de cada uma das edições. Deste modo, cada edição do Seminário corresponde a uma etapa reformulada e recriada, em linha com a dinâmica em espiral característica da investigação-ação que enriquecida pelas tecnologias ampliou a dimensão da comunidade a trabalhar em rede.

Neste contexto, o acesso à informação deve ser livre e o conhecimento deve ser construído pelo estudante, pressupondo a aprendizagem centrada no

próprio estudante. O papel do professor é, assim, o de facilitador, criando oportunidades de interação, colaboração e construção de conhecimento. Estas oportunidades passam ainda pelo propósito de tornar pública a investigação, não apenas através da publicação de artigos e da apresentação de comunicações em eventos de caráter científico e de formação e desenvolvimento profissional, mas também com a abertura do blogue a outros especialistas em investigação-ação.

Em síntese, este projeto contribuiu para o reforço do conhecimento no âmbito dos estudos em educação e liderança educacional promovendo o profissionalismo colaborativo mediante a participação ativa e a discussão sobre a temática da investigação-ação mediante a utilização de diversas tecnologias digitais. Face aos resultados apresentados, podemos considerar que se verificou o desenvolvimento nos doutorandos de competências de análise, reflexão e tomada de decisão em contextos profissionais complexos. E, ainda, foi possível operacionalizar de modo sustentado modelos de ensino online, assentes na investigação-ação em rede, permitindo o seu aprofundamento e ampliação para outros cenários digitais de aprendizagem.

Em síntese, este ebook apresentou a atividade de uma comunidade de *inquiry* constituída online, nas suas participações e interações bem como os seus fundamentos teóricos, pretendendo constituir-se como um contributo no domínio da investigação-ação em rede. No estudo em análise, a investigação-ação em rede foi simultaneamente, a temática central do trabalho da comunidade de *inquiry* analisada e foi, também, a sustentação teórica da análise, uma vez que o seminário doutoral que serviu de ponto de partida para o projeto era participado por professores que assumiam cargos de supervisão e liderança nas organizações a que pertenciam.

## Referências bibliográficas

- Aires, L., Azevedo, J., Gaspar, I., Teixeira, A. (Coords.) (2007). *Comunidades virtuais de aprendizagem e identidades no ensino superior*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Amado, J., & Cardoso, A. P. (2013). A investigação-ação e suas modalidades. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 187- 204). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Barberá, E. (2004). Quality in virtual education environments. *British Journal of Educational Technology*. 35 (1), 13–20.
- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos. O que nos ensina a investigação*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bolívar, A. (2017). El mejoramiento de la escuela: líneas actuales de investigación. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. 51(2), 5-27. <http://hdl.handle.net/10316.2/43360>
- Barros, D., Miranda, L., Goulão, M. F., Henriques, S. & Morais, C. (2014). Estilos de aprendizagem para uma coletividade aberta de pesquisa. In A. Okada (Org.), *Recursos Educacionais Abertos & Redes Sociais* (266-277), EduEMA
- Castells, M. (2001). *La Galaxia Internet*. Barcelona: Areté.
- Castro, D. et al. (2011). Tecnologia Social do Direto à cidade: relato de uma experiência de pesquisa participativa, *Revista NAU Social*, 2(3), 48-57.
- Chang-Wells, L. & Wells, G. (1993). Dynamics of discourse: literacy and the construction of knowledge. In Elliace Forman, Minick Norris, & Addison Stone (Eds.), *Contexts for learning* (pp. 58-90). Oxford: Oxford University Press.
- Cobb, J. (2009). *A definition of learning*. Disponível em: <http://www.missiontolearn.com/2009/05/definition-of-learning/>
- Day, C. (1997). In service teacher education in Europe: Conditions and themes for development in the 21th century. *British Journal of In-Service Education*, 23(1), 39-54.
- Dillenbourg P. (1999) What do you mean by collaborative learning?. In P. Dillenbourg (Ed) *Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches*. (pp.1-19). Oxford: Elsevier
- Downes, S. (2006). *An introduction to Connective Knowledge*. Disponível em: [http://www.4shared.com/office/FcJQ9z1z/An\\_introduction\\_to\\_connective\\_.html](http://www.4shared.com/office/FcJQ9z1z/An_introduction_to_connective_.html).
- Feldman, A. (2002). Existential approaches to action research. *Educational Action Research*, 10(2), 233–252.
- Fernandes, D. (2013). Avaliação em educação: uma discussão de algumas questões críticas e desafios a enfrentar nos próximos anos, *Avaliação, Políticas Públicas, Educação*, 21 (78), 11-34.
- Fiock, H. S. (2020). Designing a Community of Inquiry in Online Courses. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 21 (1), 134-152.
- Flatley, M. E. (2005). Blogging for enhanced teaching and learning. *Business Communication Quarterly*, 68(1), 77–80.
- Foth, M. (2006). Network Action Research. *Action Research*, 4 (2), 205-226.

- Garrison, D. R. (2007). Online community of inquiry review: Social, cognitive, and teaching presence issues. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 11(1), 61-72.
- Garrison, D. R., & Arbaugh, J. B. (2007). Researching the community of inquiry framework: Review, issues, and future directions. *The Internet and Higher Education*, 10(3), 157-172, Doi: <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2007.04.001>
- Goodnough, K. (2011). The role of action research in transforming teacher identity: modes of belonging and ecological perspectives. *Educational Action Research*, 18(2), 167-182.
- Gunawardena, C., Lowe, C., & Anderson, T. (1997). Analysis of global online debate and the development of an interaction analysis model for examining social construction of knowledge in computer conferencing. *Journal of Educational Computing Research*, 17(4), 397-431.
- Hearn, G. & Foth, M. (2005) Action Research in the Design of New Media and ICT Systems. In Kwansah-Aidoo, K. (Ed.) *Topical Issues in Communications and Media Research* (pp. 79-97). Australia: Nova Science Publishers. Disponível em: <https://eprints.qut.edu.au/1910>
- Henri, F. (1992). Computer conferencing and content analysis. In A.R. Kaye (Ed.), *Collaborative learning through computer conferencing: the Najaden papers* (pp. 117-136). New York: Springer.
- Hargreaves, A. & O'Connor, M. T. (2018). *Leading Collaborative professionalism*. Centre for Strategic Education Seminar Series Paper #274. Disponível em: [http://www.andyhargreaves.com/uploads/5/2/9/2/5292616/seminar\\_series\\_274-april2018.pdf](http://www.andyhargreaves.com/uploads/5/2/9/2/5292616/seminar_series_274-april2018.pdf)
- Henriques, S. & Oliveira, I. (2014). O desenvolvimento de uma comunidade de investigadores através da atividade de *blogging*. *Revista Ibero-americana de educação*, 64 (2), 1-11. Repositório Aberto: O desenvolvimento de uma comunidade de investigadores através de atividade de blogging (uab.pt)
- Henriques, S. & Oliveira, I. (2016). Investigação-ação em rede: a criação de comunidades e a atividade de blogging. In P. Dias, D. Moreira & A. Quintas (Eds), *Práticas e Cenários de Inovação em Educação Online* (pp. 47-74). Lisboa: Universidade Aberta. <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/5513>
- Henriques, S., Van Hout, M. C. & Teixeira, A. (2020). Virtual 'Experiential Expert' Communities of Practice in Sharing Evidence-Based Prevention of Novel Psychoactive Substance (NPS) Use: the Portuguese Experience, *International Journal of Mental Health and Addiction*. Doi: <https://doi.org/10.1007/s11469-020-00376-z>
- Hou, H-T, Chang K-E, & Sung, Y-T (2009). Using blogs as a professional development tool for teachers: Analysis of interaction behavioral patterns. *Interactive Learning Environments* 17(4), 325-340.
- James, F. & Augustin, D. S. (2017). Improving teachers' pedagogical and instructional practice through action research: potential and problems, *Educational Action Research*, doi:<http://dx.doi.org/10.1080/09650792.2017.1332655>
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1994). Participatory action research. In N.K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 567-605). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Kovalainen, M., Kumpulainen, K. & Vasama, S. (2001). Orchestrating classroom interaction in a community of inquiry: modes of teacher participation. *Journal of Classroom Interaction*, 36, 17-28.
- Lay C. D., Allman B, Cutri R. M. & Kimmons R. (2020). Examining a Decade of Research in Online Teacher Professional Development. *Frontiers in Education*. 5:573129. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2020.573129/full>
- Larrivee, B. (2000). Transforming Teaching Practice: becoming the critically reflective teacher. *Reflective Practice*, 3(1), 293-307.
- Lave & Wenger (1991). Situated learning. Legitimate peripheral participation. Cambridge, MA: University of Cambridge Press.
- Lechner, E. & Abrantes, P. (2004). La investigación (auto)biográfica en Portugal, RMIE – Revista Mexicana de Investigación Educativa, 19(62), 859-883.
- Mackey, J. & Evans, T. (2011). Interconnecting Networks of Practice for Professional Learning. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12(3), 1-18.
- McConnell, D. (2006). *E-learning groups and communities*. Berkshire: Open University Press.
- McDermott, R. (2000). Why information technology inspired but cannot deliver knowledge management. In E. L. Lesser, M. A. Fontaine & J. A. Slusher (Eds.), *Knowledge and Communities* (pp. 21-35). Boston: Butterworth-Heinemann.
- McLoughlin, D. & Mynard, J. (2009). An analysis of higher-order thinking in online discussions. *Innovations in Education and Teaching International*, 46 (2), 147-160.
- McNiff, J. (1991). *Action Research Principles and Practice*. London: Routledge
- McNiff, J., Lomax, P., & Whitehead, J. (1996). *You and your action research project*. London: Routledge.
- Mendes, A., Bastos, G., Amante, L., Aires, L. L., & Cardoso, T. (2018). *Modelo Pedagógico Virtual. Cenários de desenvolvimento*. Lisboa: Universidade Aberta
- Mercer, N., Littleton k. & Wegerif, R. (2009). Methods for Studying the Processes of Interaction and Collaborative Activity in Computer-Based Educational Activities. In K. Kumpulainen, C. E. Hmelo-Silver & M. César (Eds.) (2009), *Investigating Classroom Interaction* (pp. 27-42). Rotterdam: Sense Publishers.
- Musser, J., O'Reilly, T., & the O'Reilly Radar Team (2006). *Web 2.0: Principles and best practices*. CA: O'Reilly Media Inc.
- Noffke, S.E. (2002). Action research: towards the next generation. In C. Day, J. Elliott, B. Somekh & R. Winter (Eds.), *Theory and practice in action research: some international perspectives* (pp. 13-26). Oxford: Symposium Books.
- Okada, A. (2011). *Introdução sobre o conceito COLETIVIDADE*. COLEARN / TOOL LIBRARY Microartigo.
- Oliveira, I. (2015). Aprendizagem e tecnologias: Tendências e desafios. *Revista Electrónica de Educação*, 9 (3), 19-23. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1339>
- Oliveira, I. & Henriques, S. (2012). *A Investigação-Ação como forma de gerar reflexão crítica: estudo desenvolvido num doutoramento em Liderança Educacional*. (pp.

- 8099-8116). In Carlinda Leite & Miguel Zabalza (Coords.), *Ensino Superior Inovação e Qualidade na Docência*. Porto: CIIIE.
- Oliveira, I. & Henriques, S. (org.) (2017). *Investigação-Ação em Práticas de Liderança*, Lisboa: Universidade Aberta. Disponível em [Repositório Aberto: Investigação-ação em práticas de liderança educacional \(uab.pt\)](#)
- Oliveira, I. & Miranda, B. (2016). O papel da discussão em fóruns virtuais na formação de supervisores. In Cristina Mesquita, Manuel Vara Pires & Rui Pedro Lopes (Orgs), *Atas da 1st International Conference on Teacher Education (INCTE 2016)* (pp. 171-177). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/310327409>
- Oliveira, I., Miranda, B., & Barreira, C. (2020). A construção de comunidades virtuais de aprendizagem na formação de supervisores e líderes pedagógicos. *RE@D - Revista de Educação a Distância e eLearning*, 3(1), 19-36. Doi: [https://doi.org/10.34627/re@d\\_le@d.v3i1.175](https://doi.org/10.34627/re@d_le@d.v3i1.175)
- Oliveira, I., Tinoca, L. & Pereira, A. (2011). Online group work patterns: How to promote a successful collaboration. *Computers & Education*, 57, 1348–1357. doi: 10.1016/j.compedu.2011.01.017.
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In APM (Ed.) *Reflectir e Investigar sobre a Prática Profissional* (pp. 29-42). Lisboa: APM.
- Pedro, E. R. (1998). *Análise Crítica do Discurso*. Editorial Caminho.
- Pereira, A. & Oliveira, I. (2020). Design-based research e investigação-ação: dois olhares que se cruzam. *News Trends in Research*, 2, 336-350, Doi: <https://doi.org/10.36367/ntqr.2.2020.336-350>
- Pereira, Mendes, Morgado, Amante & Bidarra, (2007). *Modelo Pedagógico Virtual da Universidade Aberta: para uma universidade do futuro*, Lisboa: Universidade Aberta, doi: <http://hdl.handle.net/10400.2/1295>
- Reason, P. & Bradbury, H. (2001). *Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice*. London: Sage.
- Shön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: JosseyBass.
- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Org.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote e IIE.
- Seiser, A. F. (2020). Exploring enhanced pedagogical leadership: an action research study involving Swedish principals. *Educational action research*, 28 (5), 791–806. Doi: <https://doi.org/10.1080/09650792.2019.1656661>
- Swan, K. (2002). Building learning communities in online courses: the importance of interaction. *Education, Communities and Information*, 2 (1), 23-49.
- Swan K. (2019) Social Construction of Knowledge and the Community of Inquiry Framework. In: Jung I. (eds) *Open and Distance Education Theory Revisited. SpringerBriefs in Education*. Springer, Singapore. Doi: [https://doi.org/10.1007/978-981-13-7740-2\\_7](https://doi.org/10.1007/978-981-13-7740-2_7)
- Yahiel, N. (1975). La Sociología de la Ciencia como una Teoría Sociológica Determinada. *Revista Mexicana de Sociología*, 37, (1), 62-77.
- Tirado-Morueta, R., López, P. M., Hernando, A. (2019). Using communities of inquiry online to perform tasks of higher order learning. In M. Khosrow-Pour, *Advanced*

*Methodologies and technologies in modern education delivery* (716-728). IGI Global. doi: <https://doi.org/10.4018-1-5225-7365-4.ch056>

Vermeersch, J. (Coord.) (2005). *Getting started with Open and Distance Learning*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Verspieren, M. R. (1997). L'élaboration d'un projet commun la recherche-action comme support méthodologique. [http://www.lecture.org/lettres/lettre\\_58/8-verspieren.pdf](http://www.lecture.org/lettres/lettre_58/8-verspieren.pdf)

Wells, G. (1999). *Dialogic Inquiry: Towards a Sociocultural Practice and Theory of Education*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wenger, E., McDermott, R., Snyder, W. (2002). *Cultivating Communities of Practice*. Boston: Harvard Business School Press.

Wenger, E., Snyder, W. (2000). Communities of Practice: The Organizational Frontier. *Harvard Business Review*, (january-february), 139-145.

Zeichner, K. & Liston, D. (1996). *Reflective teaching: An introduction*. Hillsdale, NJ: Laurence Erlbaum.

Zeichner, K. M. & Liston, D. (1987). Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review*, 57(1), 23-48.


Zeichner, K. (2003). Teacher research as professional development for p-12 educators in the U.S. *Educational Action Research*, 11(2), 301-325.

## BIO das AUTORAS



**Susana Henriques** tem doutoramento em Sociologia, é Professora Auxiliar com Agregação na Universidade Aberta (UAb), Departamento de Educação e Ensino a Distância, e investigadora no Cies\_Iscte (Centro de Investigação e Estudos de Sociologia do Iscte - Instituto Universitário de Lisboa) e no LE@D - Laboratório de Educação a Distância e eLearning da UAb. No âmbito da colaboração com o LE@D integrou a equipa do projeto *Observatório Virtual de Supervisão Pedagógica e Autoavaliação de Escolas*.

Os domínios de especialização e áreas de interesse na investigação passam pela educação digital em rede, literacia em saúde e literacia digital, prevenção de comportamentos aditivos e dependências e metodologias de investigação. Neste âmbito tem participado em projetos de investigação, apresentado comunicações em eventos científicos e publicado livros e revistas com revisão por pares. Tem sido responsável por unidades curriculares nos mestrados de Supervisão Pedagógica e de Administração e Gestão Educacional e, no âmbito destes cursos, tem orientado dissertações.

 [0000-0002-7506-1401](https://orcid.org/0000-0002-7506-1401)

 [6411-F538-EA4A](https://ciencia.id.ocw.upp.pt/6411-F538-EA4A)



**Isolina Oliveira** é doutorada em Ciências da Educação, especialidade Psicologia Educacional pela Universidade de Lisboa e mestre em Psicologia Educacional pelo Instituto Superior de Psicologia Aplicada (ISPA). Professora auxiliar na Universidade Aberta (Portugal) - Departamento de Educação e Ensino a Distância (DEED). Membro integrado do Laboratório de Educação a Distância e eLearning (LE@D), tendo participado em vários projetos nacionais e internacionais na área do desenvolvimento profissional de professores em ambientes digitais de aprendizagem.

Supervisora de mestrados na área da supervisão pedagógica, de doutoramentos no âmbito da Liderança Educacional e autora de diversas publicações. Como coordenadora do mestrado em Supervisão Pedagógica co-coordenou e desenvolveu o projeto *Observatório Virtual de Supervisão Pedagógica e Autoavaliação de Escola*, no âmbito do consórcio entre a Universidade de Coimbra e a Universidade Aberta.

 [0000-0002-7214-3655](https://orcid.org/0000-0002-7214-3655)

 [8D1A-DA51-38BA](https://ciencia.id.ocw.upp.pt/8D1A-DA51-38BA)

# LE@DFUTURES

## **Coleção LE@D FUTURES - novas gerações na investigação/new generations in research**

reúne a produção científica realizada no âmbito dos projetos de investigação dos cursos de formação avançada integrados na UID e por investigadores membros do LE@D.

**#1.** Educação a Distância e eLearning: contributos da investigação I

**#2.** Educação a Distância e eLearning: contributos da investigação II

**#3.** Liderança Educacional. Contributos da Investigação Vol. I

## **Outras coleções eBooks LE@D**

# LE@DWORKS

**Coleção LE@D WORKS - trabalho em progresso/work in progress** reúne a produção científica realizada no âmbito dos projetos de investigação em curso integrados na UID.

**#1.** Competências Digitais no séc. XXI: Instrumento de Autoavaliação

**#2.** Supervisão e Desenvolvimento Profissional Docente

# LE@DTALKS

## **Coleção LE@D TALKS - diálogos globais/global exchanges**

reúne a produção científica realizada no âmbito das conferências, seminários, workshops que decorreram no contexto de iniciativas de disseminação da investigação produzida pela comunidade de investigadores da UID – investigadores integrados, colaboradores, doutorandos, mestrandos e investigadores visitantes e parceiros de investigação da UID.

**#1.** Tendências de Investigação em Educação Aberta, a Distância e eLearning na Sociedade em Rede. Textos selecionados das LE@D Talks realizadas entre 2010-2018

**#2.** Diálogos Luso-Brasileiros sobre Educação a Distância e eLearning. Textos selecionados do V Colóquio Luso-Brasileiro de Educação a Distância e eLearning



Projeto financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia, I.P., no âmbito dos projetos UIDB/04372/2020