



livro de atas

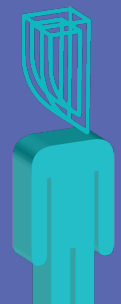
proceedings

V Encontro Internacional  
de **Formação na Docência**

5th International Conference  
on **Teacher Education**

**incte'20**  
international  
conference on  
teacher education

<http://incte.ipb.pt/>





**A INVESTIGAÇÃO  
EM EDUCAÇÃO NO  
CRUZAMENTO DE  
FRONTEIRAS**

**CROSSROADS IN  
EDUCATIONAL  
RESEARCH**



### **Título | Title**

V Encontro Internacional de Formação  
na Docência | Livro de Atas

5th International Conference  
on Teacher Education | Proceedings

### **Editores | Editors**

Rui Pedro Lopes, Cristina Mesquita, Elisabete Mendes Silva, Manuel Vara Pires | Instituto Politécnico de Bragança

### **Edição de Comunicação e Design | Communication and Design Edition**

Jacinta Costa & Carlos Casimiro da Costa | Instituto Politécnico de Bragança

### **Publicação | Publisher**

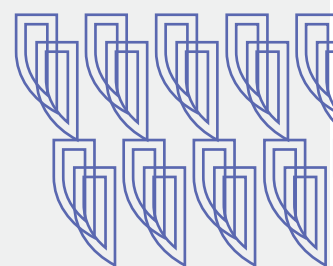
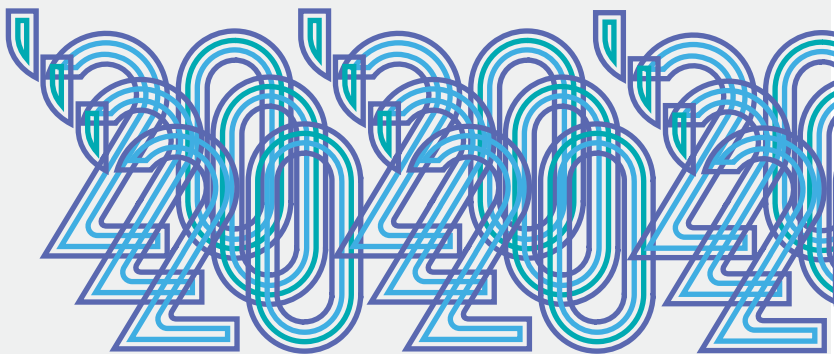
IPB | Instituto Politécnico de Bragança

### **Morada | Address**

Escola Superior de Educação de Bragança  
Campus de Santa Apolónia  
5300-253 Bragança . Portugal  
<http://incte.ipb.pt/>  
[incte@ipb.pt](mailto:incte@ipb.pt)

### **ISBN + Handle**

978-972-745-276-7 | <http://hdl.handle.net/10198/20081>



## Na formação inicial de professores, a investigação-ação revelada pelos relatórios de estágio

Ana Isabel Moreira<sup>1</sup>, Pedro Duarte<sup>2</sup>  
ana\_m0reira@hotmail.com, pedropereira@ese.ipp.pt

<sup>1</sup> CITCEM, Porto, Portugal

<sup>2</sup> Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico do Porto, Portugal

### Resumo

O desenvolvimento da literacia investigativa dos professores é um aspeto com particular importância, uma vez que se assume ser essencial que os docentes detenham competências para interpretar e protagonizar processos de investigação. Nesse âmbito, reconhece-se a consolidação de dinâmicas de investigação na formação inicial de professores, especificamente aquando da prática de ensino supervisionada, sobretudo direcionadas para a metodologia de investigação-ação. O presente trabalho tem como propósito apresentar os resultados decorrentes de uma análise do entendimento que futuros professores perfilham sobre investigação-ação e a forma como tendem a desenvolvê-la em contexto de supervisão pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Analisaram-se 15 relatórios de estágio redigidos por estudantes do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico entre os anos de 2013 e 2019, recolhidos aleatoriamente nos repositórios de três universidades portuguesas. Sob a forma de preliminares conclusões, constata-se que os futuros professores se apropriam, em parte, de uma sustentação conceptual ampla e perspetivam a mobilização de múltiplos instrumentos e técnicas de recolha de dados para a sua ação investigativa, mas a apresentação e análise interpretativa do processo repetidamente se transforma numa descrição, nem sempre reflexiva, daquilo que foi a sua intervenção pedagógica.

**Palavras-Chave:** formação inicial de professores, investigação-ação, prática de ensino supervisionada.

### Abstract

The development of teacher's investigative literacy is an aspect of special importance since it is essential that they detain skills to interpret and lead research processes. In that scope, the consolidation of research dynamics in the teacher education process is recognized, specifically at the time of the supervised teaching practice and mainly directed to the action-research methodology. The purpose of this work is to present the results of an analysis of the understanding adopted by future teachers about action-research and how they develop it in the context of the pedagogical supervision in the 1st Cycle of Basic Education. 15 internship reports were analysed, written by students of the Master in Teaching of Preschool and 1st Cycle of Basic Education, between the years of 2013 and 2019, randomly collected in the repositories of three Portuguese universities. As preliminary conclusions, it is noted that future teachers partly appropriate an ample conceptual sustenance and envision the mobilization of multiple data collection instruments and techniques for their research action, but the process's presentation and interpretative analysis quickly becomes a description, not always reflexive, of what their pedagogical intervention was.

**Keywords:** teacher education, action-research, supervised teaching practice.

## 1 Nota introdutória

A profissão docente pressupõe, intrinsecamente, uma sistemática ação investigativa com diferentes propósitos, atores envolvidos ou contornos metodológicos. Ainda assim, a investigação-ação parece ser uma opção recorrente aquando da profissionalização para a docência no 1.º Ciclo do Ensino Básico. De alguma forma, este trabalho procura explicitar razões possíveis que justifiquem tal situação constatada.

## 2 Dimensão conceptual

### 2.1 Formação inicial docente: entre a supervisão pedagógica e o desenvolvimento da literacia investigativa

Partindo do entendimento de Zeichner (2019), podemos reconhecer a importância, para os diferentes sistemas educativos e, até, para a sociedade em sentido lato, da ação e do conhecimento profissional docente, nomeadamente no âmbito da equidade e justiça sociais. Talvez de forma mais concreta, Murray e Kosnik (2019) afirmam claramente que “there is now a widespread, international understanding that the quality of an education system is dependent in large part on the quality of its teaching force” (p. 1), relacionando, ainda, a qualidade dos professores com a sua educação e formação.

Todavia, parece-nos mais relevante discutir e refletir sobre aquilo que é a profissão docente, assim compreendendo a forma como os professores e educadores contribuem para a melhoria dos sistemas educativos e vão assumindo um papel fundamental na sociedade. A este propósito, recordamos o retrato crítico, acutilante, e por vezes impiedoso, desenvolvido por Giroux (2006) e somos forçados a concordar com o autor quando este sublinha uma progressiva desvalorização social da profissão, associada a uma desautorização da mesma, bem como à consolidação de um entendimento técnico da docência, que a circunscreve à sala de aula e à reprodução de práticas pedagógicas previamente definidas. Num outro contexto (Duarte & Moreira, 2018), constatamos que tal situação promove, também, a descaracterização e o descrédito dos saberes profissionais, aspeto que aprofundaremos em parágrafos posteriores.

Regressando a Giroux (2018), num trabalho mais recente, o autor foi particularmente enfático ao sublinhar a importância da atuação dos educadores, em geral, na defesa dos princípios e valores democráticos. Aliás, explicitou até o papel insubstituível dos professores na salvaguarda dos próprios sistemas democráticos, reconhecendo a sua incapacidade para solucionar as atuais ameaças a tais regimes, mas alertando para o facto de serem os únicos agentes sociais capazes de educar os jovens como cidadãos conscientes, críticos e socialmente comprometidos e participativos. Nesse sentido, é essencial considerarmos os professores como *intelectuais públicos* que enquadram a sua ação docente em contextos políticos e sociais mais alargados, que decidem em conformidade com a sua responsabilidade profissional face a cada um dos alunos e à sociedade no seu todo (Giroux, 2011).

E quanto àquelas que são as necessidades formativas destes profissionais, definiu-as do seguinte modo:

we must get away from training teachers to be simply efficient technicians and practitioners. We need a new vision of what constitutes educational leadership and social agency so that we can educate teachers to think critically, locate themselves in their own

histories, and exercise moral and public responsibility in their role as engaged critics and transformative intellectuals (Giroux, 2006, p. 4).

Em convergência com o citado, assumimos uma postura profundamente crítica em relação aos programas de profissionalização de curta duração, como *Teach First* ou *Teach for America* (Flores, 2017; Zeichner, 2013), porquanto permitindo dinâmicas de formação em massa, parecem, então, perspetivar a docência como algo fácil, próxima de concepções *técnico-praticistas* (Roldão, 2004) e inerente a processos de *subserviência* dos agentes educativos (Giroux, 2018).

Reconhecendo que as estruturas de formação (inicial) de professores são, por definição, complexas e passíveis de múltiplas interpretações e dinâmicas (Nóvoa, 2017), tendemos a recusar tradições que circunscrevem estes programas a orientações de natureza sobretudo *empiricista* ou, pelo contrário, a processos essencialmente *academicistas* (Flores, 2017). Mobilizando as propostas de Ro (2018), criticamos entendimentos da formação inicial de professores assentes, em exclusivo, no *conhecimento pela prática* – associado à ideia de que os saberes profissionais apenas se podem desenvolver na prática – ou, então, no *conhecimento para a prática* – relacionado com as concepções aplicacionistas e lineares do conhecimento.

Se atentarmos nas concepções de Korthagen, Loughran e Russell (2006), percebemos que o último entendimento é aquele que parece ter ganho maior consequência nos diferentes sistemas de formação superior, pelo menos a partir de finais do século XX. De acordo com os autores, houve, nos distintos contextos formativos, a consolidação de um modelo binário, assente em dois momentos sequenciais: primeiro, os futuros professores e educadores aprendem os conceitos subjacentes aos estudos educativos e a outras disciplinas académicas (que para eles convergem ou com eles interagem); depois, aplicam aquilo que aprenderam, num processo que, não raras vezes, parece induzir uma certa desarticulação entre os aspetos práticos e a dimensão conceptual da profissão. Como explicita Flores (2017), esta desarticulação faz com que se identifique “a teoria com o que acontece na universidade e a prática com o que se realiza na escola” (p. 781).

Em divergência com essas concepções, cremos que será mais profícuo um processo de formação inicial de professores que permita, e promova, a interação entre os múltiplos saberes específicos da docência, de modo a que os estudantes sejam capazes de os relacionar e de construírem, autónoma e colaborativamente, novos conhecimentos num efetivo processo de desenvolvimento profissional (Duarte & Moreira, 2018; Nóvoa, 2017) e consciencialização social (Giroux, 2006; 2011). Deste modo, parece-nos pertinente recuperar a perspetiva de Zeichner (2013), nomeadamente que:

a professional preparation for teachers also seeks to help teachers learn how to exercise their judgment in the classroom and adapt what they do to meet the continually changing needs of their students, and to learn how to learn in and from their practice so that they continue to become better teachers throughout their careers and are active participants in school renewal (p. 12).

É neste contexto que a dinâmica da prática de ensino supervisionada surge como particularmente relevante. Como defendem Korthagen, Loughran e Russell (2006), aquando da formação de professores, devem privilegiar-se processos que auxiliem os estudantes a interagir tanto com o contexto de Ensino Superior, como com as escolas do Ensino Básico e Secundário, e a experienciar eventuais aprendizagens entre pares. Tais

propósitos são, de alguma forma, convergentes com a prática da supervisão pedagógica, uma vez que por este processo, sob orientação democrática e humanizante, é possível intervir em diferentes ambientes educativos e desenvolver um saber profissional baseado na reflexão (Duarte & Canha, 2017; Mesquita & Roldão, 2017).

A par do mencionado, e tendo em atenção o que é perspectivado por diferentes autores (Flores, 2017; Nóvoa, 2017; Zeichner, 2019), a supervisão poderá assumir-se, também, como a dinâmica que, por excelência, auxilia os futuros professores a afinarem capacidades e competências investigativas para estudarem a prática educativa e, por conseguinte, crescerem profissionalmente. Esta conceção parece corroborar as ideias de que o Ensino Superior precisa de contribuir para que os docentes sejam *investigativamente letrados* e, com autonomia, se perspetivarem e afirmarem como investigadores (Afdal & Damşa, 2018; Alarcão, 2001; Elliott, 1991).

No parágrafo anterior não se alude, somente, à capacidade de os professores desenvolverem projetos de investigação (Ro, 2018). De facto, a ideia de literacia investigativa precisa, mais ainda, de se ligar à forma como cada um dos profissionais é capaz de aceder à contínua produção científica (neste caso, no âmbito da educação), de analisar, interpretar e criticar e de mobilizar para as tomadas de decisão. A este propósito, assumimos a proposta de Murray e Kosnik (2019), quando aqueles indicam que os docentes ao serem “research literate, they will be able to access, interpret and adapt research findings to their own settings” (p. 9).

Por conseguinte, durante as dinâmicas de formação inicial de professores terão de ocasionar-se momentos para os estudantes concretizarem, de forma acompanhada e orientada, pequenas investigações no âmbito educativo, consciencializando-se sobre aquilo que são as características específicas da investigação e dos processos que lhe estão inerentes.

## **2.2 Investigação-ação: uma aproximação conceptual**

Em consonância com os resultados do estudo de Afdal e Damşa (2018), podemos afirmar que, na formação inicial de docentes, a integração de uma dimensão investigativa parece já consolidada nas práticas de Ensino Superior. E, aproximando o nosso pensamento daquele que é assumido por Lankshear e Knobel (2004), reconhecemos que existem:

many different kinds of design can be used to investigate issues and problems of interest to teachers. These include quasi-experimental designs (e.g. using control groups to measure the operation of variables), survey-based designs, case study designs and action research designs, as well as a host of non-empirical sorts of design. For teacher research to be research the design we choose must be one that allows us to investigate our question in a coherent way (p. 21).

Porém, e atendendo à opinião de Canha (2013), parece instituída uma certa tradição que faz sobressair os processos de investigação-ação naquele domínio, o que, na verdade, será em parte confirmado, adiante, na secção referente à análise dos dados recolhidos para esta pesquisa.

Aquele padrão na realidade educativa (Elliott, 1991; Tripp, 2005), e na formação de professores e educadores (Bradbury, Lewis, & Embury, 2019), não foi por nós deixado ao acaso e, por consequência, o nosso propósito subjacente a este trabalho incidirá, em

exclusivo, nas práticas investigativas associadas à investigação-ação e desenvolvidas por futuros docentes.

Nesse sentido, nas próximas linhas procuraremos elencar alguns apontamentos conceptuais que, no seu conjunto, consideramos elucidativos dos principais elementos que subjazem à investigação-ação.

O primeiro aspeto a referir é o seu foco. Como explicitam autores vários (Bradbury, Lewis, & Embury, 2019; Carr & Kemmis, 1986; Karlsen, 1991), as dinâmicas de investigação-ação visam, de modo inerente, um processo transformativo do contexto da investigação, podendo existir, ou não, um problema concreto, e, também, o desenvolvimento profissional dos diferentes agentes envolvidos. Todavia, a mesma metodologia não deve ser entendida como mera organização da ou para a prática, uma vez que a sua dimensão epistemológica não pode ser menosprezada. Efetivamente, além dos elementos marcadamente investigativos, as experiências desenvolvidas em cada um dos contextos poderão, por exemplo, auxiliar outros docentes a refletir, tomar decisões e a afirmarem-se profissionalmente (Elliott, 1991).

O segundo aspeto relaciona-se com o conhecido ciclo de investigação-ação, habitualmente estruturado em quatro processos distintos: planificação, ação, observação (ou recolha de dados) e reflexão (interpretação ou análise) (Tripp, 2005). E tomando em atenção as conceções de distintos especialistas (Carr & Kemmis, 1986; Elliott, 1991; Karlsen, 1991), constatamos que a dinâmica de investigação-ação se associa, com clareza, a uma espiral contínua (Figura 1), direcionada para os propósitos explicitados no parágrafo anterior.

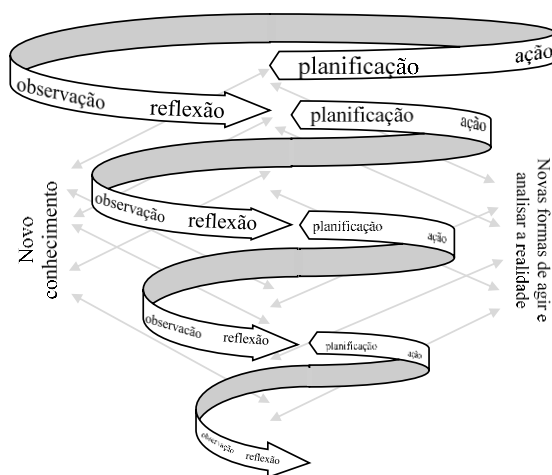


Figura 1: Espiral cíclica de Investigação-Ação. (elaboração própria)

O terceiro aspeto que optamos por apontar liga-se ao mencionado previamente. Como advogam Carr e Kemmis (1986), as dinâmicas de investigação-ação rompem com tradições epistemológicas mais positivistas, emergindo como menos formais e hierarquizadas e capazes de envolver os vários intervenientes num ambiente democrático. Todavia, como explica Tripp (2005), quando os professores as desenvolvem tendem a assumir toda a responsabilidade e a perpetuar, por consequência, a passividade dos estudantes. Se, de uma outra forma, se olhar para *uma* investigação-ação assente na participação, será fundamental encarar aqueles estudantes “regardless of developmental

stage – as persons, and working to include them as partners, participants, stakeholders, and even co-researchers with genuine voices in our collaborative work” (Bradbury, Lewis, & Embury, 2019, p. 10).

O quarto, e último, aspeto que pretendemos assinalar foi já aludido na citação anterior. Em harmonia com as conceções de Canha (2013), Carr e Kemmis (1986) e Tripp (2005), entendemos que a investigação em sentido lato, e a investigação-ação em particular, deverá ser, por definição, um projeto colaborativo, que conta com a participação, envolvimento e comprometimento de diferentes investigadores. Na realidade educativa, por sua vez, pode integrar estudantes, professores da escola, docentes do Ensino Superior ou outros elementos da comunidade.

Em suma, desenhamos, nas linhas anteriores, a investigação-ação desenvolvida pelos professores como um processo participativo e colaborativo, pelo qual cíclica e sistematicamente se investiga sobre a realidade escolar, com foco na mais ampla compreensão dos fenómenos educativos.

### **3 Dimensão empírica**

#### **3.1 Opções metodológicas**

A nível metodológico, optamos por um estudo de natureza exploratória e interpretativa (Flick, 2015) e por uma análise qualitativa dos significados detetados nos relatórios de estágio selecionados. O nosso ponto de partida foi, para tal, uma concreta questão-problema: que entendimento perfilham os futuros professores sobre a investigação-ação? Como a desenvolvem em contexto de supervisão pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico?

Na procura de uma resposta para as mesmas, e em consonância com os contornos de um estudo de caso múltiplo (Yin, 2018), consideramos 15 relatórios de estágio redigidos por estudantes do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, entre os anos de 2013 e 2019, recolhidos nos repositórios de três universidades selecionadas aleatoriamente e representativas do território português.

A análise do conteúdo dos relatórios coligidos (Bardin, 2011) foi a opção tomada no sentido de se conferirem significados explícitos às tramas textuais, mais ou menos intrincadas, lidas e decodificadas. Após uma primeira, mas já algo escrutinadora, leitura daqueles ‘relatos’ dos estágios incluídos na pesquisa, estabelecemos três categorias de análise distintas: (i) ampla sustentação conceptual; (ii) mobilização de múltiplos instrumentos/técnicas de recolha de dados; e (iii) lacunar análise interpretativa do processo investigativo. A interpretação posterior norteou-se, então, por tais enfoques estabelecidos de modo intencional, também no sentido de se esclarecerem os adjetivos incluídos, à partida, nas categorias de análise definidas.

Na próxima secção, por conseguinte, expomos as inferências, diretas ou indiretas, que aqueles documentos com características muito próprias nos permitiram, e em relação àquela questão acima apontada.

#### **3.2 Apresentação e análise dos dados**

Desde logo, e de modo praticamente transversal, os relatórios analisados sustentam a sua opção pela investigação-ação a partir de dois aspetos primordiais: o professor como

investigador também e o potencial de melhoria das práticas educativas. Atente-se nos excertos seguintes:

este trabalho situa-se claramente na linha do professor-investigador, envolvendo-se em processos de investigação-ação para orientar a sua prática pedagógica no sentido de a tornar mais qualificada (UA14);

emerge como a mais apropriada para aplicar no desenvolvimento deste estágio, uma vez que se deseja encontrar soluções para aplicar em contexto educativo (UB13);

com a finalidade de fazer sobressair as competências profissionais de um professor investigador, que reflete sobre as suas ações, sobre o meio e sobre os alunos (UC16).

Num sentido mais específico, nas linhas seguintes, exploraremos cada uma das categorias de análise definidas e mais acima mencionadas.

De ressaltar que aquele código de identificação à frente de cada citação, e doravante utilizado, indica uma das três universidades em estudo (UA, UB ou UC) e o ano de apresentação do relatório (2013 a 2019). Para distinguir as citações de livros e/ou artigos daquelas que remetem para os relatórios de estágio analisados, utilizaram-se aspas diferenciadas: “...” no primeiro caso e «...» no segundo.

### **3.2.1 Ampla sustentação conceptual**

A totalidade dos relatórios considerados inclui a referência a diversos autores que de forma direta publicaram trabalhos relacionados com as especificidades da investigação-ação, bem como a investigadores que, de modo indireto e em diálogo com outras temáticas, também vão abordando tal assunto. Se no primeiro caso podemos aludir a Kemmis, Esteves ou Alarcão, no segundo surgem Stenhouse, Coutinho e Bogdan e Biklen.

Mobilizando estes e outros autores, transversalmente, a concretização daquele plano investigativo quase se pode resumir, para os estudantes, como «processos alternados entre a ação e reflexão crítica, de modo cíclico ou espiral» (UA18). Portanto, o apontamento teórico relativo ao ciclo da investigação-ação não é maioritariamente esquecido, até porque «a prática e a reflexão são considerados dois processos interdependentes» (UC17). Valoriza-se, assim, a «espiral de ciclos de planificação, ação, observação e reflexão, onde a reflexão contém um papel fundamental» (UB13), mas esta última parece evidenciar-se como uma fase final do processo, pois apenas pontualmente (em 4 exemplares) se nota uma hipotética transformação decorrente desse pensamento analítico e ponderado. Em todos os outros documentos prevalecem asserções genéricas e pouco ou nada explicitadas, como «fui analisando, compreendendo e refletindo de forma sistemática sobre o porquê dos acontecimentos [...] o que poderia ser modificado» (UA16) ou «através desta metodologia é possível refletir sobre a minha prática» (UC16).

Ainda nesta dimensão teórica, em cerca de metade dos relatórios (7 em 15) nomeia-se ‘uma metodologia’ que é «sem dúvida, uma mais-valia quando aplicada ao contexto da Educação Básica» (UC16) ou, numa ideia um pouco mais controversa, há um estudante que afirma que a investigação-ação «também se insere num ambiente educativo, como forma de ensino, que pretende levar ao melhoramento do trabalho das escolas e à formação de professores reflexivos» (UC14).

Efetivamente, parece ser notória uma certa confusão conceptual entre ‘investigação-ação’ e ‘prática de ensino supervisionada’, às vezes emergindo como quase sinónimos. Não se torna claro se os estudantes são detentores de uma *literacia investigativa* realmente desenvolvida e antes se percebe que os mesmos tomam o professor (do 1.º Ciclo) como um contínuo protagonista da investigação-ação, porque ‘só’ aquela parece permitir «adequar a [minha] prática pedagógica» (UA15), ou seja, «uma flexibilidade durante o processo, bem como a adaptação das tarefas propostas» (UA19).

### 3.2.2 Mobilização de múltiplos instrumentos/técnicas de recolha de dados

Em relação a esta segunda categoria, os 15 relatórios analisados mostram uma considerável diversidade de instrumentos/técnicas de recolha de dados escolhidos para as investigações realizadas por cada um. No total, contam-se 9 opções distintas, organizadas na Tabela 1.

Tabela 1: Instrumentos de recolha de dados referidos nos Relatórios de Estágio. (elaboração própria)

Instrumentos/técnicas	Referências	Instrumentos/técnicas	Referências
Fotografias, áudios e/ou vídeos	13	Comparação inicial e final	3
Notas de campo/Diários de bordo	13	Escalas métricas	2
Observação participante	10	Registos escritos	2
Entrevistas	4	Inquéritos	1
Observação não-participante	3		

Como é visível, para além daquela multiplicidade notória, destacam-se três instrumentos/técnicas repetidamente mobilizados: as fotografias, áudios e/ou vídeos; as notas de campo/diários de bordo e a observação participante. Esta última opção será na próxima secção mais explicitada devido à sua estreita relação com o ciclo da investigação-ação preconizado por diversos autores. No entanto, e desde logo, a sua utilização é justificada de forma muito objetiva, porquanto «possibilita um maior envolvimento no contexto que se está a observar» (UB17) e, como tal, o ‘investigador’ «descobre e apercebe-se das situações» (UC18), mas sem que a sua relevância para aquele mais aludido plano de investigação seja, com evidência, nas justificações apresentada.

Por sua vez, as fotografias, áudio e/ou vídeos são instrumentos várias vezes selecionados, pois, na generalidade das explicações, permitem «um registo mais fiel» (UA18) do acontecido. Também relativamente a este elemento em análise parece emergir uma certa confusão entre aquilo que se entende como a ação investigativa desenvolvida e aquilo que é a prática pedagógica supervisionada. De uma outra forma, e recorrendo aos documentos pesquisados, «as imagens do contexto a investigar (prática pedagógica)» (UB17) são necessárias para «pôr em evidência as situações de aprendizagem mais significativas» (UC18).

No que concerne às notas de campo/diários de bordo, os mesmos são mencionados em quase todos os relatórios, sobretudo porque o seu uso parece generalizado, e quase incontornável, no âmbito do mestrado profissionalizante em estudo e conseqüentemente tendem a ser vinculados à ação profissional docente. Depois, já no que diz respeito à sua aplicação na dimensão investigativa, as explicações tornam-se menos inequívocas. Isto é, tal instrumento «permitiu registar dados com detalhe, descrição e enfoque» (UA16), todavia a sua principal vantagem residiu, com repetição, na aparente reflexão constante «acerca de diversas situações, permitindo pensar sobre a [minha] prática» (UA14). Assim, mais do que para a investigação e os seus contornos específicos, aquelas notas tomadas, às vezes sob a forma de diário, permitiram delinear e organizar tarefas concretas.

Este distanciamento face às dinâmicas de investigação parece ficar patente na seguinte frase esclarecedora: «[usei as notas de campo/diário de bordo] para refletir e melhorar a minha própria prática, adquirir dados para a futura investigação e poder analisar e refletir ao longo da construção do próprio projeto» (UC14). Como se, para a investigação-ação mencionada naquele relatório, os dados só pudessem ser interpretados mais tarde, numa circunstância bem marcada e sem ligação com as restantes.

### 3.2.3 Lacunar análise interpretativa do processo investigativo

Os projetos de investigação plasmados nos relatórios analisados surgem, sobretudo, como uma opção para «compreender, refletir e analisar» (UA15) uma determinada temática definida. E tal poderia acontecer, cremos, sob a forma de qualquer outro plano/método de investigação, pese embora em todos os documentos se assuma, com estas ou outras palavras, uma «problemática da investigação-ação» (UB16).

Não raras vezes, a seleção desse tema de estudo resulta, e de acordo com os princípios que conferem à investigação-ação, da observação dos contextos e das necessidades de intervenção aí encontradas. De modo sucinto, e parafraseando um dos estudantes, «todo o processo de observação participante permitiu-me consciencializar sobre a importância da investigação-ação no contexto educativo» (UB15).

A totalidade dos relatórios reunidos inclui, depois, a definição de uma questão-problema inicial e de um conjunto elencado de objetivos específicos a serem cumpridos durante, ou pela, prática pedagógica. Por consequência, a análise interpretativa do suposto processo de investigação-ação transforma-se, recorrentemente, numa tentativa para dar resposta àquela pergunta de partida e aos objetivos estabelecidos, sobretudo pela descrição pormenorizada das atividades realizadas com os alunos do 1.º Ciclo. Citando um dos relatórios estudados, «através da descrição de estratégias, a par das referências teóricas e percurso reflexivo foram apresentadas algumas estratégias possíveis [para a temática abordada]» (UB16). No entanto, tal ‘percurso reflexivo’ foi sistematicamente substituído por uma espécie de «fundamentos da intervenção didática» (UA19) ou, por outras palavras, por uma apresentação das tarefas propostas aos alunos, às vezes entrecortadas por excertos de diálogos contextualizados ou dos diários de bordo individuais. As ações para modificação/reajustamento das atividades que aconteceram numa aula são anotadas como reflexões finais sobre essa ação anterior, já passada, sem qualquer tipo de impacto possível na intervenção posterior também já acontecida. Naqueles claros exemplares de um relato daquilo que foi o estágio experienciado encontram-se, de forma mais repetida, «alguns exemplos de planificações que permitem compreender o trabalho desenvolvido na PES do 1.º ciclo» (UA14).

De ressaltar que, em três relatórios, a análise do processo se traduz numa quantificação de dados recolhidos por meio de inquéritos por questionário ou a partir da realização de estudos experimentais, após a descrição mais ou menos pormenorizada das tarefas realizadas pelos alunos. E se, por um lado, há aqueles futuros professores que são capazes de concluir que «poderia[m] ter realizado com mais empenho a investigação-ação, nomeadamente no que concerne à flexibilidade da ação» (UB16), por outro, há um estudante que afirma, sem rodeios, que «este resultado vem demonstrar alguns dos desagradados apontados pelas crianças face à implementação desta pedagogia [...] no entanto, este não pode ser encarado como negativo para a minha investigação» (UC14). Aparentemente, tal situação não mereceu ponderação aquando do processo investigativo e, com clareza, não potenciou o diálogo com os pares ou o desenho de outras atuações possíveis. Contudo, e de forma distanciada deste último apontamento analítico, o mesmo estudante acrescenta que «o desenvolvimento deste projeto, conduzido pela metodologia da investigação-ação, contribuiu para a melhoria das oportunidades de aprendizagem dos alunos» (UC14), parecendo não haver necessidade, à luz daquele plano de investigação, de desconstruir a asserção antes apresentada.

Mais uma vez, algumas imprecisões conceptuais sobressaem nestes documentos, nomeadamente quando se regista que «os dados recolhidos foram analisados durante a investigação, para que a investigação-ação fizesse sentido» (UA19). Talvez, neste caso, a referência ao sentido das práticas educativas concretizadas fosse mais consonante com a ideia subjacente ao escrito naquele relatório. Ao mesmo tempo, também se distanciando dos pressupostos teóricos inerentes à investigação-ação e antes se relacionado com a intervenção do professor em sala, noutros relatórios lê-se «ao longo da minha intervenção [...] utilizei diversas técnicas, estratégias e métodos, pensando sempre nos alunos como elemento central da aprendizagem» (UB17) ou pode, assim, «dizer-se que os resultados foram positivos [...] a partir de uma prática direcionada para as necessidades e interesses dos alunos foi possível proporcionar aprendizagens nas diversas áreas curriculares» (UB15).

Importa referir que em três dos relatórios estudados parece ter acontecido, de facto, uma aproximação àquela que é a reflexão preconizada pelo ciclo da investigação-ação. Pese embora sem particular aprofundamento ou maior explicitação, num dos documentos escreve-se «compreendendo (através da análise dos vídeos) que precisava de facultar mais autonomia e estimulação no contexto, organizei diversas atividades [...]» (UA14); num outro, o futuro professor referiu que «a construção de palavras através de sílabas era uma tarefa que necessitava de um reforço e alguma prática. Foi nesse sentido que foi realizada a atividade em mais momentos do projeto» (UC16); por fim, e em relação a um outro relatório, pode apontar-se, como exemplo, o excerto de um diário de bordo: «na próxima intervenção vou sugerir atividades que exijam aos alunos mais justificação escrita» (UC17). Na verdade, tais recortes não permitem induzir a efetiva realização de uma ‘investigação-ação’, contudo facultam estas pistas mais denunciadoras de elementos caracterizadores desse plano/método de investigação do que o constatado anteriormente.

Por fim, é possível notar que os estudantes, nos seus relatórios, não optam por destacar dinâmicas de co-construção de conhecimento aquando quer da prática de ensino supervisionada, quer da ação investigativa. Sejam os orientadores cooperantes, os supervisores institucionais ou os pares, não se evidencia, porque não surge plasmada nos textos analisados, uma interação promotora do esclarecimento de dúvidas resultantes de ações concretizadas, de novos saberes profissionais e/ou ligados à investigação ou de

incitações a um percurso alternativo e potenciador de aprendizagem individual e coletiva. Apesar do apontamento específico, num dos relatórios, ao ‘ciclo da investigação-ação’ que se vai desenrolando entre o «observar, planear, agir, investigar, refletir, avaliar e dialogar» (UA15), cremos que a totalidade dos mesmos se pode traduzir por uma citação mais definidora de certo individualismo: «o meu papel foi também refletir sobre a minha própria prática, de forma a tornar as aprendizagens das crianças mais ricas e coesas» (UA19).

#### **4 Considerações finais**

Atendendo àquela que foi a questão-problema orientadora desta pesquisa, constatamos que os futuros professores vão desenvolvendo um pensamento sustentado sobre as dinâmicas de investigação, com particular enfoque na metodologia de investigação-ação, sobretudo no sentido da sua afirmação profissional e da mudança nos contextos escolares conhecidos. Desta forma, reconhece-se que, em Portugal, a par de outros panoramas nacionais (Afdal & Damşa, 2018), as dinâmicas investigativas têm, de facto, certa presença na formação inicial de professores.

Pese embora o referido, e ainda que mobilizem referenciais adequados para fundamentar as opções tomadas, aqueles estudantes não são capazes de conceptualizar a sua ação investigativa como um processo potencialmente promotor de (novo) conhecimento no domínio da Educação. Um aspeto que, assim, parece fazer eco de conceções mais tradicionais e que entendiam somente os ‘especialistas’ como realmente competentes para essa produção (Carr & Kemmis, 1986). Nota-se, pois, que a literacia investigativa dos estudantes não se evidencia como particularmente amadurecida, porquanto os mesmos não se afirmam como efetivos construtores do saber e apenas aparentam agir como consumidores desse saber delineado por outrem.

Por sua vez, percebe-se que tal fragilidade dos futuros professores surge também vinculada às práticas relatadas. De modo coincidente com o lacunar entendimento daquela dimensão epistemológica, que tende a restringir a investigação(-ação) a uma descrição, poucas vezes refletida, da intervenção docente, assumem, em simultâneo, uma atuação, nos dois domínios, de carácter marcadamente individual. E, na verdade, essa circunstância tende a distanciar-se de visões democráticas cada vez mais apologistas da partilha, do comprometimento (com os outros, por exemplo) e do trabalho conjunto entre pares caracterizados pela individualidade diferenciadora (Giroux, 2011).

Porventura, aquele facto poder-se-á explicar por uma certa lógica de isolamento que definiu a profissão docente e que, agora, parece transposta para as ações investigativas realizadas. De uma outra forma, e contrariando esse entendimento colaborativo (Canha, 2013) que também pode ser inerente à investigação-ação, o modo como os futuros professores a perspetivam e explicitam salienta a figura de um investigador solitário, que assume todo o protagonismo na tomada de decisão, recolha de dados e (eventual) análise dos mesmos.

#### **Agradecimentos**

O segundo autor encontra-se a desenvolver a sua tese de doutoramento, na Universidade de Compostela, com um projeto financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (SFRH/BD/136027/2018).

## 5 Referências

- Afdal, H. W., & Damşa, C. (2018). Research-based education: an exploration of interpretations in two professional higher education programmes. In P. Maassen, L. Yates, & M. Nerland (Eds.), *Reconfiguring Knowledge in Higher Education* (pp. 129-148). Cham: Springer. doi:10.1007/978-3-319-72832-2\_8
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação?. *Cadernos de formação de professores*, 1, 21-30. Acedido em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/sd/textos/alarcao01.pdf>
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo* (4.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Edições 70.
- Bradbury, H., Lewis, R., & Embury, D. C. (2019). Education action research: with and for the next generation. In C. A. Mertler (Ed.), *The Wiley Handbook of Action Research in Education* (pp. 7-28). Hoboken: Wiley Blackwell.
- Canha, M.B. (2013). *Colaboração em Didática: Utopia, desencanto e possibilidade*. Tese de doutoramento, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. London: Routledge Farmer.
- Duarte, P., & Canha, M. B. (2017). Articulação entre contextos formativos e processos de supervisão em Prática Educativa Supervisionada: a perspetiva de professores e educadores em formação. In L. G. Correia, R. Leão, & S. Poças (Orgs.), *O Tempo dos professores* (pp. 355-372). Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativas.
- Duarte, P., & Moreira, A.I. (2018). Epistemologia na profissão docente: a perspectiva dos professores em formação sobre formação inicial, supervisão pedagógica e identidade profissional. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 13(3), 1964-1994. doi:10.21723/riaee.unesp.v13.iesp3.dez.2018.11124
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Philadelphia: Open University Press.
- Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flores, M. A. (2017). Contributos para (re)pensar a formação de professores em Portugal. In CNE, *Lei de Bases do Sistema Educativo. Balanço e Prospetiva* (pp. 773-810). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Giroux, H. A. (2006). *America on the edge: Henry Giroux on politics, culture and education*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Giroux, H. A. (2011). *On critical pedagogy*. New York | London: The Continuum International Publishing Group.
- Giroux, H. A. (2018). *The Public in Peril: Trump and the Menace of American*. New York: Routledge.
- Karlsen, J. I. (1991). Action research as method: reflections from a program for developing methods and competence. In W.F. Whyte (Ed.), *Participatory action research* (pp. 143-158). California: Sage Publications.
- Korthagen, F., Loughran, J., & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1020-1041. doi:10.1016/j.tate.2006.04.022
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2004). *A handbook for teacher research: from design to implementation*. Berkshire: Open University Press.
- Mesquita, E., & Roldão, M.C. (2017). A supervisão como dispositivo de desenvolvimento profissional e transformação de práticas. In J. Machado (Coord.), *Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano - Atas do II Seminário Internacional* (pp. 786-802). Porto: Universidade Católica Portuguesa.

- Murray, J., & Kosnik, C. (2019). International policy perspectives on change in teacher education. In J. Murray, & C. Kosnik (Eds.), *International Policy Perspectives on Change in Teacher Education: Insider Perspectives* (pp. 1-13). Cham: Springer. doi:10.1007/978-3-030-01612-8\_1.
- Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1106-1133. doi:10.1590/198053144843.
- Ro, J. (2018). Lost in transition: learning to teach in the era of test-based accountability. In C. Wyatt-Smith, & L. Adie (Eds.), *Teacher Education, Learning Innovation and Accountability: Setting Directions for New Cultures in Teacher Education* (pp. 51-64). Singapore: Springer. doi:10.1007/978-981-13-2026-2\_4.
- Roldão, M.C. (2004). Professores para quê?: para uma reconceptualização da formação de profissionais de ensino. *Discursos: Perspetivas em Educação*, 95-120. Acedido em <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/160/1/Discursos-Formação%20de%20Professores%2095-120.pdf>
- Tripp, D. (2005). Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, 31(3), 443-466. Acedido em <https://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3>
- Yin, R. (2018). *Case study research and applications: design and methods* (6.<sup>a</sup> ed.). Los Angeles: SAGE.
- Zeichner, K. (2013). Two visions of teaching and teacher education for the twenty-first century. In X. Zhu, & K. Zeichner (Eds.), *Preparing Teachers for the 21<sup>st</sup> Century* (pp. 3-19). Heidelberg: Springer. doi: 10.1007/978-3-642-36970-4\_1
- Zeichner, K. (2019). The importance of teacher agency and expertise in education reform and policymaking. *Revista Portuguesa de Educação*, 32(1), 5-15. doi:10.21814/rpe.17669