

## Condições e trajetos do desenho de projetos de investigação-ação no estágio da formação inicial de professores

Flávia Vieira

Universidade do Minho

### Resumo

O desenho de projetos de investigação-ação no estágio da formação inicial de professores pode favorecer um desenvolvimento profissional reflexivo direcionado à construção de práticas educativas baseadas em valores humanistas e democráticos. Esta possibilidade é discutida no cenário de um mestrado em ensino da Universidade do Minho, com incidência em condições que determinam os trajetos temáticos e metodológicos dos estagiários no desenho dos projetos. É evidenciado o papel de três tipos de dispositivos de suporte pedagógico nesta fase do estágio – orientações de ação, articulação curricular horizontal e supervisão –, assim como a confluência de fatores experienciais e contextuais na elaboração dos planos de intervenção. A construção dos projetos configura-se como um processo complexo e exigente, mas também criativo e inovador.

**Palavras-chave:** desenvolvimento profissional reflexivo; estágio; investigação-ação; desenho de projetos

### Abstract

The design of action research projects in the practicum of pre-service teacher education may favour the development of reflective professional development towards educational practices based on humanistic and democratic values. This possibility is discussed in the context of a master degree in teaching at the University of Minho, with a focus on conditions that determine student teachers' thematic and methodological paths in project design. The role of three types of pedagogical support mechanisms enacted at this stage – action guidelines, cross-curricular articulation, and supervision – is highlighted along with the convergence of experiential and contextual factors in developing intervention plans. The process of project design is complex and demanding, but also creative and innovative.

**Keywords:** reflective professional development; practicum; action research; project design

### Âmbito e propósito do texto

Nos mestrados em ensino<sup>1</sup> da Universidade do Minho (UM), o modelo de estágio prevê

uma prática reflexiva assente no desenvolvimento de projetos que articulam ensino e investigação, recomendando-se o recurso à investigação-ação. Embora a investigação-ação tenha vindo a assumir contornos diversos na formação inicial de professores (v. Vaughan & Burnaford, 2016), ela supõe sempre, em maior ou menor grau, uma crítica a tradições ainda dominantes nas instituições de ensino superior:

(...) [action reseach] has been critical because, given its focus on improving practice, it has found itself directly chalenging a whole number of traditions. The list is long, but it includes deeply embedded institutional and curricular practices, the theory-practice distiction, the academic model of research and the notion of researchers as methodological and substantive experts. (Scott & Usher, 2011, p. 41)

Ao propor a investigação-ação como estratégia de desenvolvimento profissional, o modelo de estágio rejeita uma epistemologia positivista em favor de uma epistemologia de base construtivista, reconhecendo a natureza única, indeterminada e problemática da prática educativa e valorizando a experiência e a reflexão na construção do conhecimento profissional (Schön, 1987). Na base desta epistemologia está a aceitação da inefabilidade da pedagogia, da sua natureza ideológica e do papel da investigação na interrogação e reconfiguração da experiência educativa (Contreras & Pérez de Lara, 2010; van Manen, 1990). Os (futuros) professores são entendidos como produtores de conhecimento e agentes de mudança, esperando-se, como Kincheloe sugere (2003, p. 21), que a investigação que realizam contribua para uma “educação rigorosa”, sendo o “rigor” aqui definido como *a expressão democrática da melhor educação possível* – uma educação de orientação humanista e democrática.

A integração da investigação-ação na prática de estágio não é consensual nas instituições, assim como não existe um entendimento único de ensino reflexivo ou das relações entre refletir, ser um professor-investigador reflexivo e ser um bom profissional (Leitch & Day, 2006; Marcos, Sanchez & Tillema, 2011; Zeichner, 2008). Estudos realizados sobre o atual modelo de estágio na UM, baseados entrevistas aos atores do estágio e na análise de relatórios finais dos estagiários, têm sinalizado a existência de racionalidades diversas acerca da natureza e do papel da investigação neste contexto, mas também as potencialidades dos projetos na construção de um conhecimento profissional situado, crítico e relevante à transformação pessoal e à inovação pedagógica (v. Flores, Vieira, Silva & Almeida, 2016; Pereira & Vieira, 2015; Vieira, 2016). O presente texto inscreve-se numa linha de continuidade desses estudos, incidindo agora na fase de conceção dos projetos como espaço de desenvolvimento profissional. No cenário do Mestrado em Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB), um curso recente que dirijo na UM desde a

sua implantação a nível nacional em 2015/16, apresento uma análise exploratória de condições que determinam as escolhas temáticas e metodológicas dos estagiários, evidenciando dispositivos pedagógicos de suporte à concretização desta fase do estágio e fatores experienciais e contextuais que convergem no desenho dos planos de ação. Ilustro a análise com excertos da proposta da Teresa Canário, uma estagiária que orientei em 2017/18 e que explorou práticas de autodireção na aprendizagem da língua estrangeira (Canário, 2018). O seu testemunho traduz os pressupostos subjacentes ao modelo de estágio e ilustra o desenvolvimento de uma racionalidade pedagógica assente numa *visão democrática do propósito da educação*, através da qual se buscam relações entre finalidades educativas, necessidades sociais e possibilidades individuais (Kincheloe, 2003, p. 111).

### **Para a compreensão do desenho de projetos de investigação-ação no estágio**

O Mestrado em Ensino de Inglês no 1º CEB tem a duração de três semestres (90 ECTS) e foi criado quando o Inglês passou a constituir uma componente curricular obrigatória nos 3º e 4º anos de escolaridade (Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro), após cerca de uma década em que constituía uma “atividade extracurricular” de natureza opcional, assegurada por professores com um perfil académico e profissional muito diversificado<sup>2</sup>. O estágio, a que correspondem 32,5 ECTS, realiza-se no 2º e 3º semestres com apoio superviso na escola (orientador cooperante) e na universidade (supervisor). Tal como nos outros mestrados em ensino, centra-se no desenvolvimento de um projeto de investigação-ação em sala de aula, documentado num portefólio e num relatório final defendido em provas públicas.

O programa de estágio<sup>3</sup> assenta em pressupostos de uma formação reflexiva orientada para a promoção de uma educação de orientação humanista e democrática, conferindo destaque ao desenvolvimento do projeto:

Os objetivos da UC pressupõem a formação de profissionais reflexivos e autónomos, capazes de investigar a sua ação e de promover uma educação de orientação humanista e democrática, promotora do sucesso educativo. (...) A UC integra e problematiza diferentes dimensões da docência e procura promover a articulação teoria-prática e investigação-ensino, preparando o estudante para uma ação informada, deliberada, crítica, inovadora e ajustada aos contextos. (...)

O desenvolvimento do projeto promove uma análise reflexiva, autodirigida e criativa de discursos e práticas presentes nos contextos educativos, com base em referentes conceptuais e metodológicos relevantes e atuais. O estudante

tem oportunidade de desenvolver competências disciplinares, pedagógicas e investigativas pertinentes à construção de uma identidade profissional ajustada aos desafios atuais da formação de professores de Inglês no 1.º ciclo do Ensino Básico. (...)

Uma vez que o modelo de estágio confere um papel estruturante à conceção, desenvolvimento, avaliação e relato de um projeto de intervenção pedagógica supervisionada, a avaliação estrutura-se de modo a valorizar a mobilização crítica do conhecimento, a integração teoria-prática e investigação-ensino na compreensão da ação educativa e no desenvolvimento de planos de intervenção, e a construção de uma atitude reflexiva e proativa face à profissão. (excertos do programa da UC Estágio)

O tempo mínimo de lecionação neste mestrado é de 24h, concentradas no segundo semestre de estágio, sendo o primeiro semestre dedicado à análise do contexto e ao desenho dos projetos. Perto do final deste semestre, os estagiários devem apresentar uma proposta de projeto com cerca de 5-6 páginas, onde identificam o tema, a sua relevância contextual e teórica, os objetivos e as estratégias de intervenção.

O desenho do projeto é um processo imbuído de incertezas e dificuldades, não só pela inexperiência dos estagiários no campo da investigação educacional, mas também porque conceber um projeto implica, em grande medida, iniciar uma viagem pelo desconhecido:

Starting out, it would be helpful if there were a road map or a set of instructions. Being the first to explore new territory means having to create your own as you go along. Strategies for this exist and can be learnt. Now for the bad news: trying to formulate a project is typically one step back from this; the territory itself is not yet formed, and there is no recipe for trying to visualize or realize it. There is no safe and secure journey through what is essentially the unknown. (Schostak, 2002, p. 3)

Como suporte a esta fase, foram criados três tipos de dispositivos: orientações de ação, comuns aos mestrados em ensino e apresentadas num Dossiê de Orientações Gerais (doravante designado por Dossiê)<sup>4</sup>, articulação curricular horizontal, estabelecida entre o primeiro semestre de estágio (2º semestre do curso) e uma UC de didática específica, e supervisão, através dos encontros supervisivos e de um seminário na universidade onde se abordam conteúdos diretamente relacionados com o modelo de estágio, em particular a observação de aulas e a investigação-ação. A Figura 1 representa o modo como estes dispositivos, sinalizados com cores diferentes, se concretizam em relação a dois eixos de formação paralelos e articulados entre si: *análise dos contextos de intervenção e construção de um plano de intervenção*.

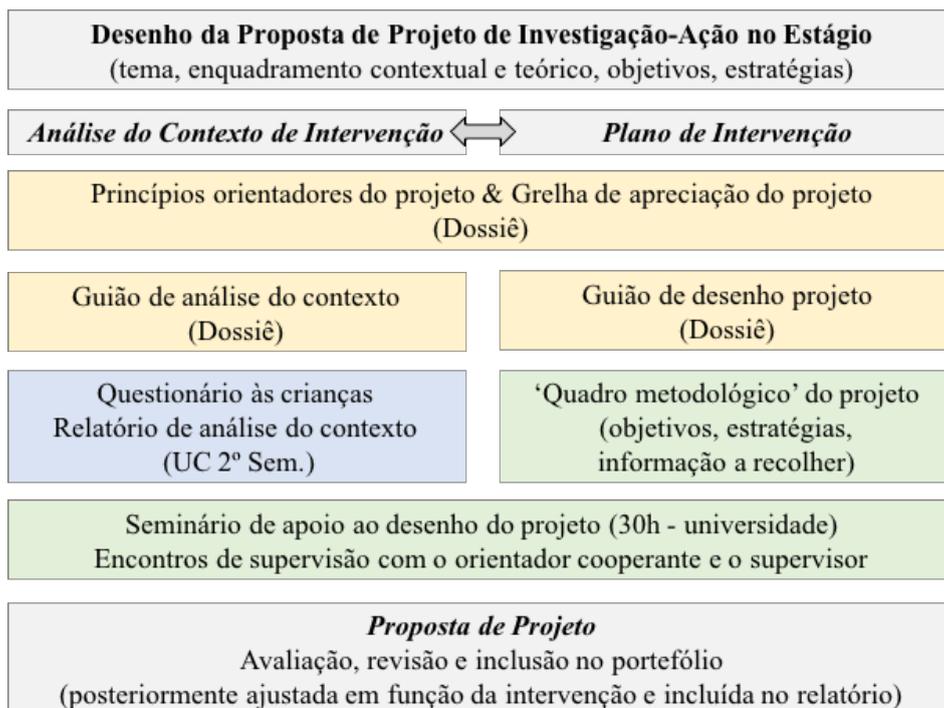


Figura 1 - Suporte ao desenho do projeto

Ao desenho do projeto subjaz um conjunto de princípios orientadores, que também integra uma grelha de apreciação das propostas de projeto<sup>5</sup>, e um guião de perguntas de natureza conceptual, metodológica e ética que visam apoiar os estagiários na tomada de decisões. Estas orientações, transcritas no Quadro 1, determinam que o projeto deve estar orientado para a prática e colocar a investigação ao serviço da pedagogia, articulando pressupostos ético-conceptuais e variáveis situacionais. O plano de intervenção deve supor uma determinada “visão de educação” e ser relevante, exequível, teoricamente sustentado e consistente, promovendo “práticas inclusivas, centradas nas aprendizagens e favorecedoras do sucesso educativo” nas escolas e “capacidades de reflexão, autodireção, colaboração e criatividade/ inovação” dos estagiários.

Princípios orientadores do projeto	Guião de desenho do projeto
<p>ADEQUAÇÃO AOS CONTEXTOS DA PRÁTICA: Conhecimento e problematização dos contextos da prática, no sentido de desenhar e desenvolver planos de ação relevantes face às variáveis situacionais em presença.</p> <p>ORIENTAÇÃO PARA A PRÁTICA: Definição de temas, objetivos e estratégias de ação que decorram da observação e análise das práticas de ensino e aprendizagem na área de docência e contribuam para a compreensão e melhoria dessas práticas.</p>	<p>Que <i>interesse, dilema, problema, preocupação</i>.... explorar? Porquê? Que aspetos do ensino e da aprendizagem serão trabalhados? Qual a sua relevância no contexto de intervenção? Que <i>visão da educação</i> subjaz à escolha efetuada?</p> <p>A que <i>questões/ objetivos</i> se procurará dar resposta? Qual a sua relevância e exequibilidade no contexto de intervenção?</p> <p>Que <i>estratégias de ação</i> serão relevantes e exequíveis em função da resposta às questões</p>

FUNDAMENTAÇÃO ÉTICO-CONCEPTUAL:

Fundamentação em pressupostos éticos e conceptuais atuais e relevantes, orientados para o desenvolvimento de práticas inclusivas, centradas nas aprendizagens e favorecedoras do sucesso educativo.

INVESTIGAÇÃO AO SERVIÇO DA PEDAGOGIA: Recurso a estratégias de investigação pedagógica que apoiem a compreensão e melhoria das práticas de ensino e aprendizagem na área de docência.

POTENCIAL FORMATIVO: Articulação entre os objetivos do projeto e os objetivos de formação do mestrando, no quadro de uma prática profissional que favoreça o desenvolvimento de capacidades de reflexão, autodireção, colaboração e criatividade/ inovação.

anteriores? Que tipo de *materiais/recursos* serão necessários?

Que *leituras* será necessário fazer? Em que âmbito? Sobre o quê e para quê?

Quem participa na *avaliação* da experiência? Que *estratégias/instrumentos de recolha de informação* poderão ser utilizados? Como se relacionam com as questões/objetivos e as estratégias de ação?

Qual o *tempo/fases* previstas para a concretização do plano?

Que *impacto* poderá ter esta experiência no desenvolvimento dos estagiários e dos alunos?

Que *problemas* podem ser antecipados e que *estratégias* poderão ser usadas para os colmatar?

(...)

Quadro 1 - Orientações para os projetos de investigação-ação (Dossiê)

Não se pretende transformar os futuros professores em investigadores, ou fazer do ensino uma prática investigativa, o que significaria, muito provavelmente, prestar um mau serviço quer ao ensino quer à investigação (Hammersley, 1993). Colocar a investigação ao serviço da pedagogia tem como objetivo compreender e melhorar a qualidade da experiência educativa, ou seja, desenvolver uma *investigação educativa* que encontra na prática da educação o seu motivo, o seu terreno de ação e a sua meta (Gitlin, Siegel, & Boru, 1993). O Dossiê indica um leque de estratégias de recolha de informação cuja seleção dependerá dos objetivos traçados: análise documental, observação, inquérito por questionário e entrevista, análise de evidências da aprendizagem dos alunos e narrativas profissionais.

No seminário de estágio e nos encontros de supervisão, os estagiários começam a esboçar possibilidades de ação que decorrem da observação dos contextos e de sugestões dos orientadores cooperantes, mas que também são influenciadas pelas suas experiências prévias, nomeadamente quando são já professores profissionalizados noutros níveis de ensino, como acontece frequentemente neste mestrado. Era o caso da Teresa, que tinha um longo percurso de ensino de Inglês no 3º CEB (7º ao 9º anos de escolaridade), em particular numa escola com um projeto educativo direcionado ao desenvolvimento da autonomia dos alunos, com o qual ela se identificava. A vontade de realizar uma transposição dessa sua experiência para o novo contexto foi a força motriz do desenho do projeto. Na sua proposta, sublinha a importância do trajeto anterior e da sua ideologia profissional na escolha do tema e na definição dos seus objetivos

pedagógicos, mas também o desafio que enfrentava perante a necessidade de reconfigurar práticas anteriores num contexto distinto daquele que conhecia:

O desenvolvimento de práticas de autodireção na aprendizagem precoce de uma língua constitui um desafio, dada a faixa etária dos alunos e o facto de ser um método de trabalho a que os alunos não estão habituados, pelo que pude inferir na análise do contexto de intervenção. Neste sentido, o trabalho de investigação e preparação que precede a ação torna-se determinante.

A importância que atribuo à prática de uma pedagogia para a autonomia prende-se com a minha visão ideológica da educação, onde a escola assume o papel de educar por referência aos valores transversais da responsabilidade, da participação, da autogestão, da democracia e da solidariedade, com vista à motivação, interesse e gosto por aprender. Esta visão foi marcada por uma experiência de trabalho de vários anos numa escola em que uma das principais preocupações era o desenvolvimento da autonomia, e o ideal a que se tentava chegar era uma metodologia de trabalho por projeto. Durante este tempo, pude estabelecer um contacto frequente com a Escola da Ponte, que, tendo sido fundada em 1976, continua a ser, até aos dias de hoje, uma referência no que respeita ao desenvolvimento da autonomia e do espírito de iniciativa nas práticas curriculares. Como observa Rubem Alves em “A Escola com que sempre sonhei, sem imaginar que pudesse existir”:

*Na Ponte, tudo ou quase tudo parece obedecer a uma outra lógica. Não há aulas. Não há turmas. Não há fichas ou testes elaborados pelos professores para a avaliação dos alunos. Não há manuais escolares e, menos ainda, manuais únicos para todos os alunos. Não há toques de campainha ou sineta. Em certos momentos, o observador mais distraído até poderá supor que, naquela escola, não há professores, de tal modo eles se confundem com os alunos ou são (ou parecessem ser) desnecessários...*

*(...) Ele percebe que naquela escola o currículo não é o professor, mas o aluno. A educação naquela escola, mais do que um caminho, é um percurso – e um percurso feito à medida de cada educando e, solidariamente, partilhado por todos. (Alves 2001, p. 14-15).*

Tendo como ponto de partida esta visão da educação, o desenvolvimento de práticas de autodireção no trabalho com os alunos de 1º ciclo aparece como um meio de promover a autonomia, dando aos alunos a possibilidade de terem um papel mais ativo em aula, e até de autogestão, ao mesmo tempo que se pretende que se sintam mais responsáveis na realização das suas tarefas. Se por um lado os alunos desta faixa etária mostram um maior nível de dependência do adulto, por outro lado os períodos de concentração são mais curtos, pelo que se lhes for dada a possibilidade de realizarem autonomamente um conjunto de tarefas, em que se mantenham ativos, seguindo o seu próprio ritmo de trabalho, e evitando os momentos em que têm que esperar pelas indicações ou pelo feedback do professor, haverá, desejavelmente, um maior aproveitamento, bem como uma maior motivação.

Os alunos terão que ser preparados para este tipo de trabalho, chamando a sua atenção para o facto de que se espera que sejam responsáveis na gestão e na execução das suas tarefas. O nível de responsabilidade exigido terá de ser adequado à idade dos alunos, todavia, implementando práticas de autodireção, pretende-se que os alunos desenvolvam a capacidade de tomar decisões sobre estratégias de aprendizagem, materiais de trabalho e formulação dos objetivos que pretendem alcançar, com o mínimo de ajuda possível.

Os objetivos inerentes ao desenvolvimento deste projeto são:

1. Perceber os efeitos da dinamização de práticas de autodireção da aprendizagem;
2. Estimular competências de trabalho autónomo;
3. Desenvolver o espírito de iniciativa;
4. Promover a reflexão sobre estratégias de aprendizagem;
5. Fomentar a ajuda mútua;
6. Motivar os alunos para a aprendizagem da língua inglesa.

(Teresa Canário, proposta do projeto, 2017)

Este testemunho evidencia o papel de fatores experienciais na construção do projeto, onde *o que* se investiga e *o modo como* se investiga dependem de *quem* investiga (Alves, 2003). As escolhas temáticas e metodológicas dos estagiários são de natureza biográfica e ideológica, supondo uma visão pessoal da educação. Assim, a investigação da experiência educativa é sempre subjetiva e autorreflexiva, o que faz dela uma forma de autoinvestigação:

De alguna manera, la investigación pedagógica es siempre una forma de autoinvestigación: la realizamos desde nuestra visión de lo educativo, poniéndola en juego (poniendónos en juego nosotros, con nuestras ideas, aspiraciones, formas de entender y hacer), y en el proceso investigador, en la aspiración a abrirnos a nuevas experiencias y comprensiones de lo que supone la educación, en el deseo de entender algo que no entendíamos (y por eso investigamos: para entender o ver de nueva manera algo que no entendíamos), nos exponemos (Larrosa, 2009), exponemos nuestra visión, nuestros modos de hacer y entender. Un nuevo saber supone colocarnos de nueva manera ante las experiencias educativas, una nueva comprensión de sí en tanto que educador o educadora. (Contreras & Pérez de Lara, 2010, p. 48)

À medida que imaginam o seu projeto, os estagiários vão explicitando e revendo os seus quadros de referência, e realizando leituras orientadas para os temas do seu interesse, de forma a definir um enquadramento ético-conceptual para as suas escolhas. Na sua proposta, a Teresa salienta algumas orientações europeias no ensino de línguas e um projeto europeu incidente na autonomia na aprendizagem de línguas, sublinhando a importância da autonomia mas também a inexistência um método único para o seu desenvolvimento em sala de aula, o que implica ir construindo as abordagens pedagógicas em função das variáveis situacionais em presença:

No que respeita ao enquadramento teórico do meu projeto de intervenção, começo por destacar as diretrizes do Conselho da Europa, através de uma citação do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, que se encontra no capítulo seis “Aprendizagem e ensino das línguas”:

*Os aprendentes são, evidentemente, em última análise, as pessoas interessadas na aquisição de línguas e nos processos de aprendizagem. (...) A maioria aprende reactivamente, seguindo instruções e realizando atividades pensadas pelos professores pelos manuais. Todavia, logo que acabe o ensino, a aprendizagem que se segue tem que ser autónoma. A aprendizagem autónoma pode ser encorajada se o “aprender a aprender” for considerado parte integral da aprendizagem da língua, de forma a que os aprendentes tomem progressivamente consciência do modo como aprendem, das opções que lhes são fornecidas e de que melhor lhes convém. (Conselho da Europa, 2001, p.199).*

Nesta linha de pensamento, é essencial fazer referência a um projeto desenvolvido por Jiménez Raya, Lamb e Vieira (EuroPal), que se debruça sobre a importância da autonomia nos currículos de ensino

das línguas estrangeiras e na política educativa da União Europeia, visando criar um quadro de referência para desenvolver uma pedagogia para a autonomia, que, por sua vez, deve ter em consideração vários fatores que vão determinar a relação que será possível estabelecer entre os princípios teóricos e a prática, chamando ainda a atenção para a necessidade de se “aceitar a incerteza e a dificuldade inerentes à ação pedagógica inovadora (...)” (2007, p. 6). Os autores advogam que “Não existe nenhuma fórmula simples para a promoção da autonomia do aluno, no contexto da metodologia do ensino das línguas modernas” (p. 62), pois as características do contexto, dos alunos e do professor, bem como os princípios pedagógicos norteadores, são circunstâncias que vão ditar o modo com que podemos promover a autonomia nas nossas práticas letivas. (Teresa Canário, proposta do projeto, 2017)

Embora as escolhas dos estagiários possam encontrar eco nas leituras que fazem, o conhecimento teórico não tem como função determinar a prática, mas sim inspirá-la e iluminar a sua leitura em interação com os saberes experienciais, superando-se uma relação instrumental entre teoria e prática e usando-se o saber teórico para “la comprensión de lo educativo como una relación en la que estamos inmersos” (Contreras & Pérez de Lara, 2010, p. 66). Por outro lado, e como afirma a Teresa, a par da teoria é necessário considerar os fatores contextuais:

O projeto de intervenção pedagógica supervisionada é estruturado numa lógica de investigação-ação. Assim, durante os dois primeiros semestres [do mestrado], houve uma preparação teórica, onde foram exploradas questões relacionadas com a metodologia de ensino. Esta preparação passou muitas vezes por uma reflexão e debate sobre ideias, ou ideais de educação, políticas educativas, abordagens pedagógicas e curriculares e perspetivas de diferentes autores. Este trabalho deu-nos, a nós mestrandas, condições para selecionar a área de intervenção que gostaríamos de explorar, mas não sem antes termos um conhecimento do contexto de intervenção, das suas potencialidades, constrangimentos e necessidades. Esta análise do contexto, que teve lugar no segundo semestre, contemplou a observação de aulas, experiência de lecionação, criação de instrumentos para recolha de informação, análise documental e várias conversas formais e informais, não só com a Orientadora Cooperante, mas também com os diferentes interlocutores envolvidos. (Teresa Canário, proposta do projeto, 2017)

Para a análise dos contextos de intervenção, o Dossiê apresenta um guião onde se identificam dimensões relativas a cinco fatores – os alunos, as abordagens pedagógicas, a escola, o agrupamento e a relação com a comunidade. Para o seu estudo são indicadas possíveis estratégias de recolha de informação (conversas informais, observação de aulas, análise documental, questionário, entrevista, atividades didáticas...) e os atores educativos que podem ser inquiridos (professor titular da turma, orientador cooperantes, crianças, etc.). Com base nesse guião, os estagiários planificam e efetuam a análise do seu contexto de estágio com apoio superviso e também numa UC de didática do Inglês que tem início a par do estágio, na qual são orientados para a produção de um relatório de análise do contexto, com indicações sobre a sua estrutura, conteúdo e critérios de avaliação. O relatório é revisto pelos estagiários a partir do

feedback recebido nessa UC, sendo parcialmente integrado na proposta do projeto, no portefólio e no relatório final.

Na compreensão do contexto assume particular relevância a análise de políticas linguísticas, orientações programáticas e práticas de ensino nas escolas, mas também o conhecimento das crianças a que o projeto se destina. Como sublinha Kincheloe (2003, p. 21), “a sophisticated pedagogy cannot take place if teachers dont know their students”. Relativamente aos alunos, o guião propõe as seguintes dimensões de análise: número de alunos, idade e género; meio socioeconómico e cultural, ambiente familiar; perfil sociolinguístico (experiência linguística/cultural); perfil de aprendizagem (interesses, comportamentos, competências, dificuldades...); planos individuais de acompanhamento; ideias e experiências no âmbito da temática do projeto. Os estagiários recolhem informação com recurso à observação de aulas, à análise documental e a conversas nas escolas, mas também questionando diretamente as crianças. Com apoio superviso e na UC de didática do Inglês, planificam uma sequência didática de introdução ao projeto que integra um questionário às crianças acerca das suas perceções, experiências e interesses, envolvendo-as em processos de autorreflexão. No caso da Teresa, foi desenhado o questionário “Quem sou eu?”, incidente nas perceções das crianças sobre a escola, sobre o Inglês e sobre si próprias enquanto alunos. Para os estagiários, este primeiro questionário inicia um trajeto de investigação-ação em que a “voz” das crianças assume um papel central na construção de pedagogias dialógicas, aliando-se propósitos pedagógicos de promoção da autonomia a propósitos investigativos de compreensão dos processos de aprendizagem e de ensino.

À medida que os estagiários definem os contornos do projeto, é-lhes solicitado um ‘quadro metodológico’ onde devem enunciar os objetivos pedagógico-investigativos, as estratégias a usar e o tipo de informação a recolher, clarificando a relação entre estas componentes e garantindo a consistência interna do projeto. Esta tarefa, acompanhada sobretudo pelo supervisor da UM e no seminário de estágio, apresenta alguma dificuldade e requer tempo de maturação, mas revela-se extramente útil na conceção do plano de intervenção, podendo ocorrer ajustes ao longo da fase de lecionação. A Teresa apresentou a proposta do Quadro 2, onde é possível fazer uma leitura cruzada dos objetivos, estratégias e tipo de informação a recolher.

Objetivos	Estratégias	Informação a recolher
1. Identificar perceções iniciais dos alunos sobre a aprendizagem da língua	Aplicação de um questionário inicial aos alunos (obj.1)	Características da turma e de cada aluno, da sua experiência e relação com o Inglês (obj.1)

2.	Fomentar a aprendizagem autodirigida na aula de Inglês	Observação de aulas e reflexão sobre as mesmas (com a supervisora e orientadora cooperante, e no portefólio) (obj.2,4)	Aprendizagens realizadas ao longo do trabalho desenvolvido; envolvimento dos alunos (obj.2,3,4)
3.	Desenvolver a competência de autorregulação da aprendizagem da língua	Aplicação de estratégias/ instrumentos de aprendizagem centradas no trabalho autónomo (obj.2)	Perceção do impacto do trabalho desenvolvido (alunos e professora) (obj.4)
4.	Avaliar o impacto do projeto no processo de aprendizagem dos alunos	Questionários de autorregulação e conversas informais com os alunos (obj.3,4)	
		Análise de trabalhos realizados pelos alunos (obj.4)	

Quadro 2 - Exemplo de quadro metodológico (Canário, proposta de projeto, 2017)

Embora os projetos desenhados sejam modestos, implicam que os estagiários desenvolvam uma posição crítica face à educação e uma predisposição para a mudança. As decisões da Teresa foram sempre marcadas por uma forte consciência do papel social do professor e da escola na construção de uma educação mais transformadora e de uma sociedade mais democrática. Esta postura de comprometimento com a profissão, já patente na sua proposta inicial, é reforçada nas considerações finais do seu relatório:

Escolhi este tema para o meu projeto porque acredito que as políticas educativas em Portugal devem caminhar neste sentido e criar condições para que sejam dados passos mais concretos na promoção da autonomia, sendo o desenvolvimento de práticas de autodireção da aprendizagem, sem dúvida, um dos meios mais adequados para lá chegar. Consciente de que o panorama social em que os alunos se inserem mudou substancialmente, penso que a escola deve ser a agente da mudança das práticas educativas, indo ao encontro dos novos interesses e necessidades dos alunos. Os alunos necessitam de experiências que os levem a desenvolver o seu espírito de iniciativa, a sua criatividade e curiosidade, o seu sentido de responsabilidade enquanto alunos e cidadãos, a sua capacidade de autorreflexão, para que a formação que obtêm durante a sua escolaridade os prepare não só para enfrentarem os desafios de uma sociedade exigente, mas também para que contribuam para uma sociedade melhor. Acredito, ainda, que a escola deve valorizar uma relação dialógica entre os seus agentes, para que consiga dar resposta a questões tão estruturais como a diversidade e a igualdade de oportunidades. Entendo que o desenvolvimento da autonomia anda de mãos dadas com o respeito pela individualidade, o que sedimenta os alicerces de uma sociedade democrática e tolerante. (Canário, 2018, pp. 51-52)

Podemos dizer que o caso desta estagiária mostra que o desenho de projetos assentes numa epistemologia reflexiva pode constituir um trajeto de problematização e transformação das

culturas escolares, muitas vezes em contracorrente mas de modo determinado e esperançoso. No modelo de estágio em questão, esta é talvez a conquista mais importante.

### **Reflexões finais**

Da análise apresentada infere-se que o desenho dos projetos de investigação-ação representa um processo complexo e exigente mas também criativo e inovador, no qual confluem fatores de ordem experiencial e contextual, e cujo potencial no desenvolvimento profissional reflexivo depende, em grande medida, da existência de dispositivos de suporte pedagógico articulados entre si e coerentes com a visão de formação e de educação que subjaz ao modelo de estágio.

As conceções sobre o que deve ser a prática no estágio da formação inicial de professores não são consensuais, obedecendo globalmente a duas racionalidades distintas (Zeichner & Conklin, 2008, p. 273): uma racionalidade aplicacionista, na base na qual os candidatos a professores seguem roteiros previamente definidos, baseados em métodos cuja eficácia na aprendizagem dos alunos foi supostamente comprovada, e uma outra racionalidade mais exploratória e ajustada aos contextos de prática, radicada numa lógica de indagação crítica, que valoriza o desenvolvimento de competências de decisão do professor acerca dos métodos a usar nas situações particulares em que ensinam. Embora os projetos de investigação-ação dos estagiários possam integrar as duas racionalidades, apenas a segunda abre espaço a que se posicionem criticamente face à educação escolar e imaginem práticas alternativas, (re)desenhando-se a si próprios enquanto educadores.

Tomando as ideias de Kilpatrick (2006, pp. 13-15), se entendermos um projeto como um “ato sinceramente intencional realizado num cenário social”, uma ação em que “colocamos toda a nossa alma”, e sendo o ato intencional “a unidade típica da vida meritória numa sociedade democrática”, então podemos entender o desenho de projetos educativos como um movimento de antecipação de uma vida mais democrática nas escolas.

### **Agradecimentos**

Agradeço à Teresa Canário a generosidade de partilhar o seu testemunho neste texto, acedendo prontamente ao meu pedido. Deixo também uma palavra de reconhecimento a todos os estagiários que tenho vindo a acompanhar e cujos projetos me inspiram sempre a ser melhor formadora.

Este trabalho é financiado pelo CIEd - Centro de Investigação em Educação, projetos UID/CED/1661/2013 e UID/CED/1661/2016, Instituto de Educação, Universidade do Minho, através de fundos nacionais da FCT/MCTES-PT.

## Notas

1. Com a criação dos mestrados em ensino no âmbito da reforma de Bolonha (Decreto-Lei nº 43/ 2007, de 24 de março, posteriormente substituído pelo Decreto-Lei nº 79/ 2014, de 14 de maio), a formação inicial de professores passou a ser feita em duas etapas: uma licenciatura de três anos na área de docência e um mestrado em ensino de dois anos que integra o estágio. Previamente, a formação era realizada em licenciaturas em ensino, de quatro ou cinco anos, que integravam as componentes de formação agora obrigatórias nos mestrados: formação educacional geral, formação na área de docência, formação em didática específica e iniciação à prática profissional/ estágio.
2. O professor de Inglês do 1º CEB deve ser um professor especialista, sendo a área de Inglês regida por programas e manuais próprios, com um horário de 2 a 3 h semanais nas escolas. Enquanto área opcional, estatuto que mantém atualmente nos 1º e 2º anos de escolaridade, o Inglês era sobretudo lecionado por professores habilitados os níveis de escolaridade seguintes, para quem este mestrado representa uma oportunidade de requalificação. Podem aceder ao mestrado licenciados cuja formação académica anterior inclua um mínimo de 80 ECTS na área de docência.
3. O programa aqui referido integra o dossiê aprovado pela A3ES (Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior) aquando do processo de acreditação do mestrado.
4. Este Dossiê, até ao momento organizado por mim na qualidade de coordenadora dos estágios destes mestrados na UM, é distribuído anualmente a todos os intervenientes no estágio. Integra orientações sobre as finalidades, organização e funcionamento de estágio, a observação de aulas, o portefólio, o projeto, o relatório e a avaliação dos estagiários, apresentando também instrumentos de apoio ao ensino e à supervisão.
5. As propostas dos estagiários, consensualizadas com os orientadores cooperantes e os supervisores, são apreciadas com base nesta grelha em reunião dos diretores dos mestrados com o coordenador geral do estágio, sendo a sua aprovação final da responsabilidade do Conselho Científico do Instituto de Educação da UM.

## Referências

- Alves, R. (2001). *A Escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. Porto: Edições Asa.
- Alves, R. (2003). *Conversas com quem gosta de ensinar*. Porto: Edições Asa.
- Canário, T. (2018). *Práticas de autodireção na aprendizagem de inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório de Estágio. Braga: Universidade do Minho.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa.
- Contreras, J., & Pérez de Lara, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. In J. Contreras & N. Pérez de Lara (Orgs.), *Investigar la experiencia educativa* (pp. 21-86). Madrid: Edições Morata.
- Flores, M. A., Vieira, F., Silva, J. L. C., & Almeida, J. (2016). Integrating research into the practicum: Inquiring into inquiry-based professional development in post-Bologna initial teacher education in Portugal. In M. A. Flores & T. Al-Barwani (Eds.), *Redefining teacher education for the post-2015 era: Global challenges and best practice* (pp.109-124). New York: Nova Publisher.

- Gitlin, A., Siegel, M., & Boru, K. (1993). The politics of method: From leftist ethnography to educative research. In M. Hammersly (Ed.), *Educational research – Current issues* (pp. 191-211). London: Open University Press.
- Hammersley, M. (1993). On the teacher as researcher. In M. Hammersly (Ed.), *Educational research – Current issues* (pp. 211-231). London: Open University Press.
- Jiménez Raya, M., Lamb, T., & Vieira, F. (2007). *Pedagogia para a autonomia na educação em línguas na Europa*. Dublin: Authentik (versão portuguesa em CD Rom do original em Inglês).
- Kilpatrick, W. (2006). *O método de projecto*. Viseu: Livraria Pretexto e Edições Pedagogo.
- Kincheloe, J. L. (2003). *Teachers as researchers: Qualitative inquiry as a path to empowerment*. London & New York: Routledge Falmer.
- Leicht, R., & Day, C. (2006). Action research and reflective practice: Towards a holistic view. *Educational Action Research*, 8(1), 179-193.
- Marcos, J. M., Sanchez, E., & Tillema, H. H. (2011). Promoting teacher reflection: What is said to be done. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 37(1), 21-36.
- Pereira, J. S., & Vieira, F. (2017). The critical role of writing in inquiry-based pre-service teacher education. In J. Bałachowicz, K. Nowak-Fabrykowski & Z. Zbróg (Eds.), *International trends in preparation of early childhood teachers in a changing world* (pp. 136-161). Varsóvia: Wydawnictwo, Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- Schostak, J. (2002). *Understanding, designing and conducting qualitative research in education – Framing the project*. Buckingham: Open University Press.
- Scott, D., & Usher, R. (2011). *Researching education: data, methods and theory in educational enquiry*. London: Continuum.
- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience – Human science for an action sensitive pedagogy*. New York, NY: The State University of New York.
- Vaughan, M., & Burnaford, G. (2016) Action research in graduate teacher education: A review of the literature 2000–2015. *Educational Action Research*, 24(2), 280-299.
- Vieira, F. (2016). Investigação pedagógica na formação inicial de professores: Uma estratégia necessária e controversa. *Estreialogos*, 1, 21-39.
- Zeichner, K. (2008). Uma análise crítica sobre a reflexão como conceito estruturante na formação docente. *Educação e Sociedade*, 29(103), 535-554.
- Zeichner, K., & Conklin, H. G. (2008). Teacher education programs as sites for teacher preparation. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre & K. E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 269-289). New York: Routledge.