

## Formar professores para a investigação pedagógica: o caso do Mestrado em Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico em Portugal <sup>1</sup>

**Flávia Vieira**

Universidade do Minho, CIEd, Portugal

**Sandie Mourão**

Universidade Nova de Lisboa, CETAPS, Portugal

### Resumo

O presente artigo apresenta resultados parciais de um estudo nacional incidente nos cursos de mestrado em ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico. O estudo, desenvolvido entre 2018 e 2020 por uma equipa de formadores/ investigadores de 10 instituições de ensino superior, teve como finalidade mapear abordagens de formação através de um desenho multicase e uma abordagem multimétodo de natureza interpretativa, a qual integrou a análise de currículos e relatórios de estágio, o inquérito por questionário a ex-estagiários e registos reflexivos de ex-estagiários, supervisores e orientadores cooperantes. Os resultados apresentados relacionam-se com o modo como os cursos apoiam a formação dos estudantes para a investigação pedagógica. Conclui-se que essa formação incorpora uma visão atual do ensino de línguas a crianças e o desenvolvimento de profissionais reflexivos, assumindo diversas configurações curriculares e uma expressão especialmente significativa no desenvolvimento de projetos de investigação-ação no estágio.

**Palavras-chave:** formação inicial de professores, ensino de Inglês a crianças, investigação pedagógica.

### Abstract

This article presents partial results of a national study on master's programmes in English teaching in the 1st cycle of basic education. The study, carried out between 2018 and 2020 by a team of trainers/researchers from 10 higher education institutions, aimed at mapping teacher education approaches through a multi-case design and a multi-method approach of an interpretive nature. It integrated the analysis of curricula and practicum reports, a survey questionnaire to ex-student teachers, and reflective records by ex-student teachers, supervisors and cooperating teachers. The findings relate to how the programmes support students' preparation for pedagogical inquiry. It is concluded that this preparation incorporates a current vision of language teaching to children and supports the development of reflective professionals, assuming different curricular configurations and a particularly significant expression in the development of action research projects in the practicum.

**Key words:** initial teacher education, teaching English to children, pedagogic inquiry.

## Introdução

A educação em línguas é crucial para a construção de uma cultura de democracia e de diálogo intercultural, e para o desenvolvimento de competências de aprendizagem ao longo da vida (Council of Europe, 2001, 2018; European Union, 2019). Este pressuposto está na base do alargamento do ensino de línguas a alunos cada vez mais jovens a nível mundial, embora se verifique a predominância do Inglês em resultado da hegemonia dessa língua na economia global. O relatório Eurydice de 2017 indicava que, em 2015-16, 83,8% das crianças aprendiam pelo menos uma língua estrangeira obrigatória nas escolas de ensino primário da Europa (European Commission, 2017) e, de acordo com Rich (2019), estima-se que mais de 7 milhões de professores estejam atualmente envolvidos no ensino da língua inglesa a crianças.

A formação de um corpo docente qualificado para o ensino de línguas a crianças tornou-se uma prioridade para os decisores políticos a nível internacional. Contudo, os estudos revelam uma grande diversidade de práticas formativas, a ausência de conhecimento sistematizado sobre o impacto dos programas existentes e lacunas ao nível da formação de professores especialistas (Enever, 2011, 2014; Kubanek, 2017; Rich, 2019; Rixon, 2017; Zein & Garton, 2019). Trata-se de uma área pouco consolidada e que, no nosso país, é bastante recente e pouco estudada.

Até 2015 e ao longo de cerca de uma década, o Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) em Portugal era uma oferta de enriquecimento curricular e de frequência opcional, sendo assegurada por professores habilitados para o ensino de Inglês noutros níveis de escolaridade ou sem habilitação para a docência, o que criava desfasamentos entre as suas competências e a necessidade de adotar abordagens adequadas a esse contexto (Conselho Nacional de Educação, 2013). A partir de 2015, o Inglês passou a constituir uma área curricular obrigatória nos 3.º e 4.º anos de escolaridade e foi criado o Mestrado em Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico em diversas instituições de ensino superior (IES), o que abriu caminho à requalificação de professores em serviço e à formação de novos professores.

Tratando-se de uma área recente de habilitação profissional para a docência, importa compreender em que medida as abordagens formativas estão alinhadas com tendências atuais da formação profissional e do ensino de Inglês a crianças. Este foi o propósito

central de um estudo exploratório de âmbito nacional realizado de 2018 a 2020 e coordenado pelas autoras, envolvendo 17 docentes de 10 IES do Norte, Centro e Sul do país – 4 Institutos Politécnicos (Bragança, Guarda, Porto e ISEC-Lisboa) e 6 Universidades (Algarve, Aveiro, Lisboa, Minho, Nova de Lisboa e Porto). A ideia para a sua realização surgiu no âmbito da rede nacional PEEP – *Primary English Education in Portugal* (<https://peep-network.com/>), coordenada pela segunda autora desde 2017 e que integra a equipa de investigação.

O presente artigo apresenta um recorte do estudo, incidente no modo como os cursos apoiam a formação dos estudantes para a investigação pedagógica. Essa formação é aqui entendida em sentido lato e não restrita ao ensino de métodos de investigação, devendo traduzir-se no desenvolvimento de competências e atividades de aprendizagem profissional que possibilitem ao futuro professor adotar uma postura indagatória e interventiva face à prática educativa. O que se propõe, então, é usar uma *lente grande angular* na análise deste fenómeno, neste caso a partir das propostas curriculares dos cursos e de relatos das práticas desenvolvidas no estágio.

### **Formação dos professores de línguas para a investigação pedagógica**

É hoje relativamente consensual que o professor de línguas deve desenvolver uma compreensão ampla da profissão como uma atividade reflexiva e investigativa, agindo como um pensador crítico, um gestor do currículo e um agente de mudança (Karatsiori, 2016; Kelly et al., 2014; Rich, 2019). No caso do ensino de Inglês a crianças, os currículos de formação inicial devem desenvolver competências instrucionais apropriadas ao esse nível etário (Roters, 2017; Uztosun, 2018), mas também potenciar a análise crítica de políticas educativas e orientações curriculares, e de fatores que podem facilitar ou dificultar a inovação nas escolas, assim como desenvolver capacidades de reflexão sobre a experiência de ensino e a construção de visões pessoais da educação e do papel do professor como educador e investigador da sua prática (Dausend, 2017; Rich, 2019; Yin, 2019). No âmbito do estágio, e numa introdução à prática da investigação em sala de aula, assume especial relevo a investigação-ação, pela sua natureza situada, dialógica e potencialmente transformadora: “Action research is distinctively characterised by its focus on systematic action and reflection and by three interrelated elements: context,

agents, and issues. The interaction of such elements makes action research context-driven, practical, collaborative, cyclical, ecological, and, ultimately, transformative” (Banegas & Consoli, 2020, p. 184).

Apesar de a investigação-ação poder ter propósitos diversos na formação inicial de professores (Vaughan & Burnaford, 2016), implica sempre o afastamento de uma lógica de aplicação da teoria à prática através de processos de construção do conhecimento profissional assentes na reflexão crítica sobre a experiência (Brew & Saunders, 2020; Crawford-Garrett, Anderson, Grayson & Suter, 2015; Vieira et al., 2021; Yin, 2019). Desta perspetiva, como sublinha Carr (2006), as teorias educativas em si mesmas não causam a mudança educativa, mas podem ser apropriadas pelos professores ao serviço da causa da mudança educativa. Uma investigação *na e para* a prática implica que a literacia investigativa dos professores se desenvolva em estreita articulação com a inovação pedagógica, com a finalidade de promover a qualidade das aprendizagens dos alunos. Por isso se torna essencial que os futuros professores, ao longo do curso, tenham a oportunidade de conhecer, analisar e explorar abordagens comunicativas atualmente recomendadas no ensino de Inglês a crianças, entre as quais destacamos as abordagens baseadas em tarefas (*Task-Based Learning and Teaching - TBLT*) (Shintani 2016), na articulação entre a aprendizagem de conteúdos e de língua (*Content and Language Integrated Learning - CLIL*) (Ellison, 2019), no uso de histórias (Ellis and Brewster, 2014), na expressão dramática (Phillips, 1999) ou na gamificação (Butler, 2019). Deverão, ainda, ter a oportunidade de observar e criar ambientes educativos nos quais as crianças aprendam a língua ao mesmo tempo que desenvolvem a sua identidade, o pensamento crítico, a abertura à diversidade, o diálogo intercultural e uma cidadania global (Cameron, 2001; Enever, 2011; Pinho & Moreira, 2012).

Todos os aspetos aqui referidos apoiam uma formação para a investigação pedagógica, na medida em que concorrem para a preparação de professores informados, críticos e atuantes. Contudo, apenas o envolvimento em projetos de investigação-ação permitirá aos estudantes aprender a investigar ensinando e aprender a ensinar investigando, vivenciando a sala de aula como um espaço de exploração e avaliação de possibilidades educativas, de (re)construção de conhecimento profissional e de emancipação face a práticas estabelecidas. Sendo amplamente reconhecidas as potencialidades da investigação-ação no desenvolvimento profissional dos professores de línguas (Banegas

& Consoli, 2020; Edwards, 2020; Xerri & Pioquinto, 2018; Vieira, 2016, 2020), importa sublinhar que capacidade de investigação dos estudantes de formação inicial é limitada, sendo a investigação-ação aí entendida como uma estratégia de desenvolvimento profissional cuja finalidade não é formar investigadores, mas sim *bons educadores* que sejam capazes de mobilizar competências investigativas na sua ação profissional futura.

### **O mestrado em ensino de Inglês no 1.º CEB**

Este mestrado tem a duração de três semestres (90 ECTS)<sup>2</sup> e obedece aos requisitos legais do regime jurídico da habilitação profissional para a docência no que diz respeito às componentes de formação dos planos de estudo<sup>3</sup>: Área de Docência (mínimo de 18 ECTS); Área Educacional Geral (mínimo de 12 ECTS); Didáticas Específicas (mínimo de 21 ECTS); Iniciação à Prática Profissional (mínimo de 32 ECTS). Os cursos foram aprovados pela Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES), apresentando desenhos curriculares distintos, já que a concretização das componentes de formação em unidades curriculares (UC), a atribuição de ECTS a essas UC e a sua organização semestral dependem das opções de cada IES.

A componente de Iniciação à Prática Profissional corresponde essencialmente à prática de ensino supervisionada ou estágio, que tende a ocorrer nos 2.º e 3.º semestres. O estágio envolve a observação e a lecionação de aulas nas escolas, em turmas dos orientadores cooperantes, sendo acompanhado por estes e pelos supervisores das IES. Os estagiários elaboram um relatório final acompanhado pelo supervisor, apresentado e defendido em provas públicas, o qual tem um peso significativo na classificação final do estágio. Esse relatório pode apresentar configurações diversas, embora deva estar relacionado com a prática desenvolvida nas escolas.

Quando os mestrados em ensino foram criados em 2007 no âmbito da Reforma de Bolonha em Portugal, o regime jurídico da habilitação profissional para a docência então em vigor, publicado nesse ano, indicava a Formação em Metodologias de Investigação Educacional como componente obrigatória dos currículos, sem créditos atribuídos, visando promover o conhecimento de princípios e métodos que capacitem os futuros professores para a adoção de uma atitude investigativa no seu desempenho profissional, com base na compreensão e análise crítica de investigação educacional relevante. Embora

esta componente não figure na atual legislação, publicada em 2014, a sua sinalização inicial contribuiu decisivamente para um reforço da dimensão investigativa da formação, traduzido, sobretudo, na criação de UC de investigação e/ou na introdução da investigação no estágio. Contudo, importa construir um olhar mais alargado sobre o modo como os cursos apoiam o desenvolvimento de competências investigativas. É esta a perspetiva aqui adotada.

## O estudo

Face à inexistência de estudos nacionais sobre a formação oferecida neste mestrado, foi iniciado em 2018 um estudo multicasos que abrangeu 10 IES, embora parte dos dados de reporte a 9 IES, uma vez que uma delas participou apenas numa primeira fase.

O estudo, desenvolvido ao longo de três anos, seguiu uma lógica de replicação (Yin, 1984) que envolveu uma abordagem multimétodo de natureza interpretativa, integrando a análise de currículos e relatórios de estágio, o inquérito por questionário e registos reflexivos, conforme a Figura 1.

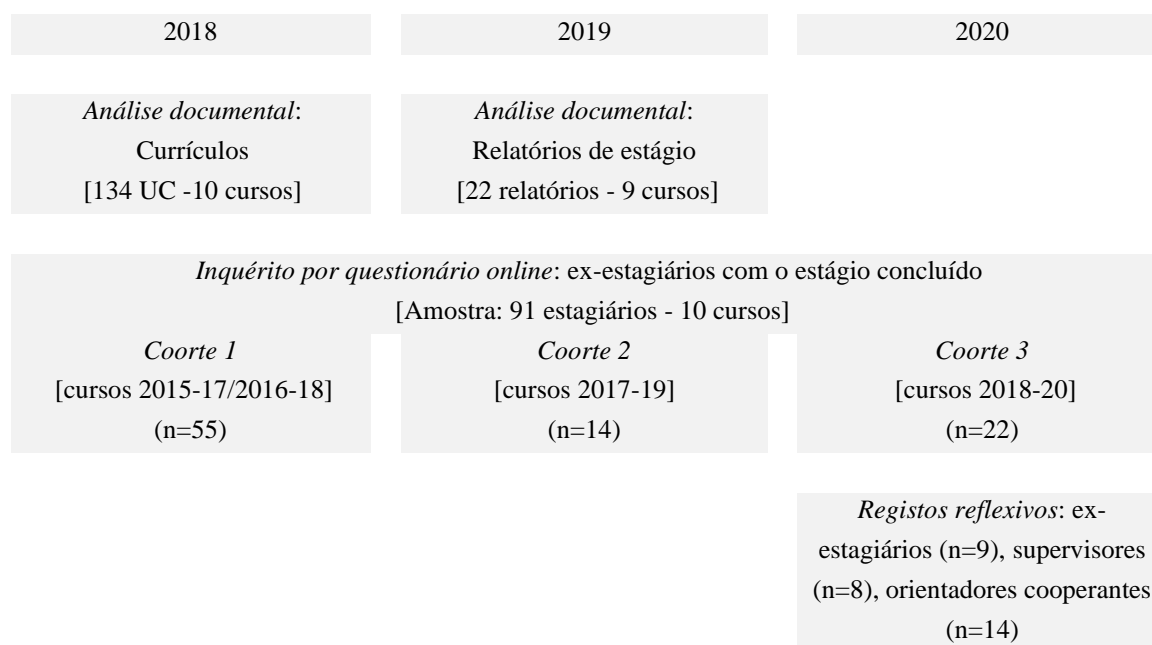


Figura 1. Desenho de investigação

Trata-se de um estudo de âmbito bastante alargado, tendo-se aqui selecionado um conjunto de resultados que nos ajudam a compreender em que medida os cursos apoiam

a formação dos estudantes para a investigação pedagógica, por referência às seguintes questões de investigação:

1. *Que competências de aprendizagem profissional são previstas nos currículos?*
2. *Que atividades de aprendizagem profissional relacionadas com a prática educativa são previstas nos currículos?*
3. *Que abordagens de ensino e de indagação pedagógica são exploradas no estágio?*

Focaremos principalmente alguns resultados da análise documental, que abrangeu os currículos dos 10 cursos e uma amostra de 22 relatórios de estágio de 9 cursos, selecionados pela sua qualidade global e pela relevância dos tópicos explorados. Dessa análise, efetuada a partir de um guião construído pela equipa, destacamos os elementos que foram relevantes para responder às questões acima enunciadas:

- Identificação das competências de aprendizagem profissional previstas nos resultados de aprendizagem definidos nos programas de todas as UC, categorizadas à luz de um referencial proposto por Mohamed, Valcke & De Wever (2017), adaptado e expandido;
- Identificação das atividades de aprendizagem profissional direta ou indiretamente relacionadas com a prática educativa, previstas nas secções dos programas das UC sobre as metodologias de ensino e a sua articulação com os resultados de aprendizagem esperados, categorizadas em 4 tipos de atividades de acordo com Vieira, Flores, Silva & Almeida, 2019: *Análise de Documentos Educativos, Análise do Contexto Escolar, Análise da Prática de Ensino e Prática de Ensino*;
- Identificação de abordagens de ensino e de indagação pedagógica no estágio, documentadas nos relatórios analisados.

Os restantes métodos de recolha de informação, cujos resultados serão apenas pontualmente referidos, incidiram em perceções das vivências do estágio e do seu impacto, obtidas através de um questionário online respondido por 91 ex-estagiários (77,8% do total de inquiridos) e 31 registos reflexivos de supervisores, orientadores cooperantes e ex-estagiários, efetuados a partir de questões/ tópicos de reflexão enviados

por e-mail. Não foram realizados testes de validação estatística do questionário, embora a natureza situada dos itens eleve a sua validade quanto à relação entre o foco pretendido e os dados recolhidos (Martella et al., 1999).

Os membros de cada IES foram responsáveis por coligir informação local, posteriormente agregada em resultados globais. As reuniões da equipa foram essenciais para negociar perspectivas e assegurar a validade de conteúdo dos instrumentos, contribuindo para elevar a qualidade das análises efetuadas e a validade interpretativa dos resultados (Martella, Nelson & Marchand-Martella, 1999). A triangulação de métodos e de dados provenientes de diferentes fontes reduziu o risco de enviesamentos e elevou a confiabilidade dos resultados (Fuch, Fuch & Ness, 2018).

A confidencialidade da informação e o anonimato dos participantes foram garantidos ao longo do estudo. O questionário e os registos reflexivos integravam uma declaração de consentimento informado. Quanto aos relatórios de estágio analisados, estavam disponíveis nos repositórios institucionais, tendo-se mantido o anonimato dos estagiários. Relativamente aos programas das UC dos vários cursos, consultou-se a versão oficialmente acreditada em 2015 pela A3ES e ainda em vigor à data de redação deste artigo, mantendo-se o anonimato das IES.

### **Configurações da formação para a investigação no ensino de Inglês a crianças**

Organizámos esta secção em três pontos que evidenciam configurações curriculares da formação dos estudantes para a investigação, começando pelas competências de aprendizagem profissional previstas nos currículos, avançando depois para as atividades formativas também aí definidas e, finalmente, para as abordagens de ensino e de indagação pedagógica no estágio, documentadas pelos estudantes nos relatórios analisados.

#### *Competências de aprendizagem profissional*

Numa primeira aproximação ao modo como os currículos promovem uma postura investigativa nos estudantes, tomámos em consideração as competências de aprendizagem profissional contempladas nos resultados de aprendizagem definidos nos 134 programas das UC dos 10 cursos. Foram identificadas 421 competências,



categorizadas a partir de uma versão adaptada da proposta de Mohamed et al. (2017). A Tabela 1 apresenta o total de cursos e UC em que ocorrem as 13 categorias consideradas (por ordem decrescente do número de UC em que ocorrem).

Tabela 1. Competências de aprendizagem profissional

Competências de aprendizagem profissional	Distribuição das competências		
	Cursos	UC	
	(n=10)	f	%
Capacidade de análise e produção de estratégias e materiais de ensino	10	48	35,8
Capacidade de planificação, organização e avaliação	10	48	35,8
Conhecimento do conteúdo	10	47	35,1
Predisposição para o desenvolvimento profissional	9	46	34,3
Conhecimento de teorias educativas e abordagens pedagógicas	9	36	26,9
Conhecimento dos contextos sociais, culturais e políticos	9	32	23,9
Comprometimento com responsabilidades profissionais	9	31	23,1
Comprometimento com a avaliação e a investigação educacionais	9	31	23,1
Conhecimento do currículo	10	25	18,7
Capacidade e vontade de colaboração	8	23	17,2
Conhecimento dos alunos	9	22	16,4
Capacidade de interação e de criação de ambientes de aprendizagem	9	22	16,4
Conhecimento das finalidades educativas do ensino de línguas a crianças	6	10	7,5

A categoria “Comprometimento com a avaliação e a investigação educacionais”, presente em 9 cursos e 23,1% das UC, relaciona-se mais diretamente com a literacia investigativa. Contudo, as restantes categorias sustentam o seu desenvolvimento, remetendo para competências relacionadas com o conhecimento de políticas e orientações curriculares, dos contextos da prática, dos conteúdos de ensino e de teorias e abordagens pedagógicas, assim como para competências de análise de práticas, de intervenção e de comprometimento com o desenvolvimento profissional. Na globalidade, os programas apontam para a promoção de uma profissionalidade multifacetada, embora as categorias comuns aos 10 cursos sejam as que dizem respeito ao conhecimento do conteúdo e do currículo de ensino, e às capacidades de planificar e desenvolver o ensino.

Apenas 5 cursos integram uma UC de investigação educacional, e das 5 UC apenas uma se direciona à investigação no ensino de Inglês, verificando-se uma tendência para o

ensino de métodos e técnicas de investigação educacional não necessariamente articulados com o contexto de docência, ou mesmo com a investigação-ação. Numa orientação mais direcionada a esse contexto, algumas IES oferecem seminários de apoio ao desenho de projetos de estágio e à redação dos relatórios na componente de Iniciação à Prática Profissional

*Relação das atividades formativas com a prática educativa*

A análise da relação entre as atividades formativas previstas nos programas e a prática educativa é relevante para compreender o modo como os cursos podem favorecer o desenvolvimento de competências de reflexão e indagação pedagógica. Nas 134 UC, foram identificadas 174 atividades direta ou indiretamente relacionadas com a prática, categorizadas de acordo com Vieira et al. (2019): Análise de Documentos Educativos, Análise do Contexto Escolar, Análise da Prática de Ensino e Prática de Ensino. Embora estes tipos de atividades ocorram em todos os cursos, concentram-se nas componentes de Didáticas Específicas e de Iniciação à Prática Profissional, com 88 e 57 ocorrências respetivamente, o que parece sinalizar algum afastamento da prática profissional nas outras componentes de formação. O Quadro 1 apresenta uma síntese descritiva do tipo de atividades presentes nas UC dessas duas componentes de formação.

Quadro 1. Atividades formativas nas UC de Didáticas Específicas e Iniciação à Prática Profissional

<b>Didáticas Específicas</b>			
<i>Análise de Documentos Educativos</i>	<i>Análise do Contexto Escolar</i>	<i>Análise da Prática de Ensino</i>	<i>Prática de Ensino</i>
Analisar políticas educativas e linguísticas, orientações curriculares e programáticas, manuais escolares e outros recursos	Analisar contextos de estágio, características dos alunos, estudos sobre os professores	Analisar planificações, atividades/ materiais didáticos, projetos/ narrativas de experiências de ensino Observar e analisar aulas (nas escolas, videogravadas) Realizar tarefas de escrita reflexiva	Planificar aulas e desenhar atividades/ materiais didáticos Desenhar um projeto pedagógico (plano, materiais didáticos e de investigação) Realizar tarefas de micro-ensino e simulação Lecionar aulas, experimentar atividades/ materiais didáticos
<b>Iniciação à Prática Profissional</b>			

<i>Análise de Documentos Educativos</i>	<i>Análise do Contexto Escolar</i>	<i>Análise da Prática de Ensino</i>	<i>Prática de Ensino</i>
Analisar políticas educativas e linguísticas, orientações curriculares e programáticas, manuais escolares e outros recursos (em relação com o desenho de projetos e a planificação de aulas)	Analisar a organização e projetos educativos das escolas, contextos de estágio	<p>Observar e analisar aulas nas escolas</p> <p>Analisar projetos de ensino, atividades/ recursos didáticos</p> <p>Partilhar e discutir experiências de ensino / recursos didáticos (relacionados com o estágio)</p> <p>Realizar tarefas de escrita reflexiva</p> <p>Redigir o relatório de estágio</p>	<p>Planificar e lecionar aulas/ unidades didáticas</p> <p>Desenhar/ adaptar materiais didáticos</p> <p>Desenhar e desenvolver um projeto de investigação (investigação-ação/ outros)</p>

Embora nem todas estas atividades sejam comuns a todos os cursos, é possível dizer que estes se direcionam à compreensão dos contextos de prática e de políticas e documentos reguladores do ensino de Inglês no 1.º CEB, à análise de recursos didáticos e situações educativas (aulas, projetos ou narrativas profissionais), e ainda ao desenho e desenvolvimento de projetos que implicam o uso de estratégias como a análise documental, a observação, a análise de casos, a investigação-ação e a escrita reflexiva. Todos estes aspetos são importantes à construção do perfil do educador-investigador.

#### *Abordagens de ensino e de indagação pedagógica no estágio*

A análise dos 22 relatórios de estágio permitiu concluir que os estudantes exploraram abordagens de ensino assentes num entendimento amplo da educação em línguas, indo além da promoção das competências linguísticas das crianças e promovendo também competências (meta)cognitivas, afetivas, sociais e (inter)culturais, como se pode observar na Tabela 2.

Tabela 2. Abordagens de ensino no estágio

	<b>Relatórios (n=22)</b>	
	<b>f</b>	<b>%</b>
– desenvolvimento da autonomia	10	45,5
– aprendizagem cooperativa	10	45,5
– educação para os valores (ex., cidadania, pensamento crítico)	8	36,4

– educação plurilingue/ intercultural	7	31,8
– atenção à diversidade (diferenciação, diversificação de estratégias)	8	36,4
– exploração da vertente socioafetiva do ensino e da aprendizagem	10	45,5
– aprendizagem interdisciplinar (articulações curriculares)	5	22,7
– atenção a alunos com necessidades especiais de aprendizagem	2	9,1

Estes resultados são reforçados pelas perceções dos 91 ex-estagiários que responderam ao questionário online, onde o recurso a estas mesmas abordagens foi por eles assinalada, variando as percentagens de resposta entre 46,7% (atenção a alunos com necessidades especiais de aprendizagem) e 92,4% (desenvolvimento da autonomia). Trata-se de abordagens alinhadas com tendências atuais da educação em línguas, no âmbito das quais foram usados recursos e estratégias diversificados e ajustados à faixa etária dos alunos, como a literatura infantil, a música, as artes visuais, a dramatização, a gamificação, o ensino por tarefas ou atividades de projeto. Estes recursos e estratégias são documentados nos relatórios e assinalados no questionário online, neste caso com percentagens de resposta que variam entre 22,8% (dramatização) e 78,3% (atividades gamificadas/ jogos). Dos 10 cursos, 7 preveem o desenvolvimento de projetos de investigação-ação no estágio, com apoio dos supervisores e orientadores cooperantes. Em 2 dos restantes 3 cursos, são realizados projetos que não implicam a articulação investigação-ensino (por exemplo, entrevistas a professores). Dos 22 relatórios analisados, 15 documentam projetos de investigação-ação de pequena escala, desenhados a partir da análise dos contextos da prática e de leituras orientadas, desenvolvidos numa turma do orientador. É nestes relatórios que a indagação das práticas educativas se torna particularmente evidente, implicando a recolha e análise de informação indireta sobre as práticas, por exemplo através de questionários às crianças e dos registos reflexivos do professor, assim como informação mais direta, por exemplo através da observação de aulas e da análise de tarefas e desempenhos das crianças (Tabela 3).

Tabela 3. Estratégias de indagação pedagógica nos projetos de investigação-ação

<i>Estratégias de indagação pedagógica</i>	<b>Relatórios (n=15)</b>
Questionários aos alunos (ex., autoavaliação, opiniões sobre o ensino)	14
Observação de aulas	11
Análise de tarefas/ trabalhos dos alunos	11

---

Análise de progressos/ resultados de aprendizagem da língua	10
Diálogo com os alunos	8
Reflexões escritas sobre a prática (ex., diário ou portefólio de ensino)	8
Análise da interação em sala de aula	5
Análise documental (ex., manual)	4
Entrevistas aos alunos	1
Registos reflexivos dos alunos (ex., diário de aprendizagem)	1

---

A leitura destes relatórios permite compreender que a investigação-ação promove a capacidade de desenvolver um ensino *para* e *com* as crianças, favorecendo uma compreensão aprofundada da ação do professor e dos seus benefícios. A seguinte passagem testemunha a construção de uma visão ampla do ensino e das aprendizagens profissionais realizadas:

Na conclusão deste relatório, salientam-se os pontos essenciais e estruturantes da PES [Prática de Ensino Supervisionada], considerando que só através da perfeita e equilibrada articulação de todos os elementos, que de seguida se apresentam, foi possível obter resultados positivos: o conhecimento das características fundamentais das crianças, dos seus interesses e capacidades e o respeito pelos mesmos; a otimização e a mobilização destas características a favor do processo de ensino-aprendizagem; a escolha de uma metodologia capaz de dar resposta à natureza dinâmica, curiosa e criativa das crianças, a qual lhes permitisse experimentar fisicamente a linguagem em aquisição; a seleção e a preparação de materiais e recursos didáticos adequados e apelativos para esta faixa etária; o planeamento de uma sequência de atividades pautada pela sua articulação, adequação e carácter progressivo; a combinação consciente e harmoniosa de estratégias e materiais, que promovessem o interesse e a participação dos alunos; uma atenta observação da resposta das crianças às estratégias desenvolvidas e um reajustamento das mesmas ao longo do processo; o constante estímulo positivo por parte do professor (excerto de relatório de estágio)

Os supervisores e os orientadores cooperantes desempenham um papel crucial no desenvolvimento de uma postura exploratória e indagatória por parte dos estagiários:

A minha principal preocupação é que eles sintam que um professor está sempre a aprender, portanto não há respostas certas no ensino. Em segundo lugar, considero muito importante que reconheçam que a investigação, o estudo e o comprometimento profissional são a base para se tornarem melhores professores. Em terceiro lugar, não devem ter receio de experimentar novas abordagens e devem reconhecer o valor de as adaptar e variar em função da turma e/ou dos alunos. (Orientador Cooperante, registo reflexivo)

Algumas respostas dos ex-estagiários a questões abertas do questionário online e os registos reflexivos recolhidos permitiram identificar um conjunto de competências profissionais resultantes do desenvolvimento de projetos de investigação-ação: observação e análise dos contextos de ensino e aprendizagem, planificação e condução de investigações em sala de aula, exploração de abordagens atuais e centradas nas crianças com potencial impacto na prática futura do estagiário, e desenvolvimento de uma postura reflexiva face à profissão.

Os constrangimentos identificados pelos participantes reportam-se, sobretudo, ao tempo limitado de lecionação, à sobrecarga de trabalho, às exigências da reflexão e da redação do relatório, e ainda ao facto de o estágio abranger dois anos letivos (2.º e 3.º semestres do curso), o que nalguns casos implica mudanças de escola ou de orientador, criando descontinuidades nos projetos de investigação-ação. Apesar dos constrangimentos, a investigação-ação é valorizada como uma estratégia de desenvolvimento profissional, especialmente produtiva face às limitações de tempo de ensino, como sublinha o seguinte testemunho:

(...) torna-se relevante desenvolver abordagens formativas que estimulem os estudantes, futuros professores, a incorporar práticas mais sistemáticas de inquirição, possibilitando leituras mais sustentadas da sua atuação e dos seus efeitos. Dever-se-á desenvolver uma estratégia formativa que leve os alunos a perceber as potencialidades de um tempo curto de experimentação da prática. Estes devem ser estimulados a rentabilizar períodos limitados no tempo, em termos de competências de atuação didática e investigativa. A formação deverá promover um desenvolvimento de teorias pessoais sólidas que possam sustentar práticas profissionais coerentes nas suas diferentes dimensões.  
(excerto de relatório de estágio)

As perceções dos ex-estagiários acerca das suas aprendizagens profissionais no estágio são muito positivas. Destacamos a sua concordância ou concordância total com as afirmações de que aprenderam a compreender e desenvolver o ensino como uma prática reflexiva (95,7%), integrar teoria e prática (89,1%), adaptar o seu ensino ao contexto da prática (92,4%), explorar abordagens e recursos de ensino de Inglês a crianças (92,4%) e promover as aprendizagens das crianças (97,8%). Todos estes aspetos são essenciais a uma formação de orientação indagatória, sendo potenciados pelo recurso à investigação-ação.

## Considerações finais

A literacia investigativa dos professores, globalmente definida como a sua capacidade de usar, aplicar e desenvolver a investigação como parte integrante do ensino (Evans, Waring, & Christodoulou, 2017), tem sido considerada a uma dimensão importante da profissionalidade docente. Contudo, a sua promoção não pode ser dissociada do modo como os currículos de formação apoiam a construção de visões de educação informadas, críticas e potencialmente inovadoras. O estudo explorou esta perspetiva ampla de análise, identificando configurações curriculares da formação para a investigação pedagógica nos cursos analisados.

Os resultados mostram que essa formação pode ser potenciada de diferentes formas, nomeadamente ao nível das competências e atividades de aprendizagem profissional propostas e, de modo mais expressivo, através do envolvimento dos estudantes em projetos de investigação-ação. No que respeita a estes projetos, importa compreender melhor os constrangimentos identificados e encontrar estratégias para a sua superação.

O estudo permitiu também sinalizar problemas como a ausência de UC de investigação e de práticas de investigação-ação nalguns cursos, a pouca articulação entre as UC de investigação existentes e os contextos de docência, e um certo afastamento da prática educativa na Área de Docência e na Área Educacional Geral. Estes problemas sinalizam a necessidade de maior coerência no desenho curricular dos cursos, os quais, embora podendo ser distintos, se inscrevem numa mesma área de habilitação profissional.

Para ampliar a compreensão do nosso objeto de estudo, será essencial adotar abordagens de investigação etnográficas e centradas no currículo-em ação, em especial nos modos como as pedagogias de formação e de supervisão podem contribuir para a construção de uma *cultura de investigação*. A divulgação dos projetos conduzidos no estágio, como acontece nos artigos seguintes, permite-nos vislumbrar de que forma essa cultura se pode traduzir em pedagogias escolares exploratórias e alinhadas com tendências educativas atuais, promotoras do desenvolvimento dos professores e das crianças.

### Notas

1. Este trabalho foi financiado através de fundos nacionais da FCT/MCTES-PT, pelo CIEd, Instituto de Educação, Universidade do Minho, projetos UIDB/01661/2020 e UIDP/01661/2020, e pelo CETAPS, Universidade Nova de Lisboa, projeto UIDB/04097/2020. As autoras agradecem a

- todos quantos nele colaboraram, em especial aos colegas que também fizeram parte da equipa: Ana Isabel Andrade, Ana Raquel Simões, Ana Sofia Pinho, António Lopes, Carolyn Leslie, Carla Ravasco, Cristina Pinto, Elisabete Mendes Silva, Filomena Martins, José Reis-Jorge, Lili Cavalheiro, Manuel Canha, Maria Ellison, Maria João Pereira, Maria Isabel Orega, Mário Cruz e Susana Pinto.
2. A sigla ECTS refere-se ao European Credit Transfer System, implementado no âmbito da Reforma de Bolonha para elevar a comparabilidade dos cursos em função das horas de trabalho do estudante (1 crédito corresponde a cerca de 25 a 28 de trabalho, incluindo horas de contacto, de trabalho autónomo, estágios, etc.). Um ano de formação corresponde a 60 ECTS.
  3. Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, no disposto no n.º 2 do art.º 14, complementado pela nota 7, do Anexo III, do Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro.

### Referências bibliográficas

- Banegas, D., & Consoli, S. (2020). Action research in language education. In J. McKinley & H. Rose (Eds.), *The Routledge handbook of research methods in applied linguistics* (pp. 176-187). Routledge.
- Brew, A., & Saunders, C. (2020). Making sense of research-based learning in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 87, 1-11.
- Butler, Y. (2019). Gaming and young learners. In S. Garton & F. Copland (Eds.), *The Routledge handbook of teaching English to young learners* (pp. 305-319). New York: Routledge.
- Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carr, W. (2006). Education without theory. *British Journal of Educational Studies*, 54(2), 136-159.
- Conselho Nacional de Educação (2013). *Integração do ensino da Língua Inglesa no currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório Técnico. CNE: Lisboa.
- Council of Europe (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching and assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Council of Europe (2018). *Reference framework of competences for democratic culture*. Vol. 1: Context, concepts and model. Strasbourg: Council of Europe.
- Crawford-Garrett, K., Anderson, S., Grayson, A. N., & Suter, C. (2015). Transformational practice: Critical teacher research in pre-service teacher



- education. *Educational Action Research*, 23(4), 479-496.
- Dausend, H. (2017). Theory and practice in primary teacher education. A review of empirical research until 2015. In E. Wilden & R. Porsch (Eds.), *The professional development of primary EFL teachers* (pp. 109-125). Munster: Waxmann.
- Edwards, E. (2021). The ecological impact of action research on language teacher development: A review of the literature. *Educational Action Research*, 29(3), 336-413.
- Ellis, G., & Brewster, J. (2014). *Tell it again! The storytelling handbook for primary English language teachers*. London: Pearson.
- Ellison, M. (2019). CLIL in the primary school context. In S. Garton & F. Copland (Eds.), *The Routledge handbook of teaching English to young learners* (pp. 247-268). Abingdon & New York: Routledge.
- Enever, J. (Ed.) (2011). *ELLiE. Early Language Learning in Europe*. British Council. <https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/B309%20ELLiE%20Book%202011%20FINAL.pdf>
- Enever, J. (2014). Primary English teacher education in Europe. *ELT Journal*, 68(3), 231-242.
- European Commission (2017). *Key data on teaching languages at school in Europe*. Eurydice report. [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/key-data-teaching-languages-school-europe---2017-edition\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/key-data-teaching-languages-school-europe---2017-edition_en)
- European Union (2019). *Key competences for lifelong learning*. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/297a33c8-a1f3-11e9-9d01-01aa75ed71a1/language-en>
- Evans, C., Waring, M., & Christodoulou, A. (2017). Building teachers' research literacy: Integrating practice and research. *Research Papers in Education*, 32(4), 403-423.
- Fuch, P., Fuch, G. E., & Ness, L. R. (2018). Denzin's paradigm shift: Revisiting triangulation in qualitative research. *Journal of Social Change*, 10(1), 19-32.
- Karatsiori, M. (2016). European profile for language teacher education: Meeting the challenge for sharing common competences, knowledge, strategies and values. *Cogent Education*, 3(1), 1-29.

- Kelly, M., Grenfell, M., Allan, R., Kriza, C., & McEvoy, W. (2004). *European profile for language teacher education: A frame of reference*. A report for the European Commission Directorate General for Education and Culture.
- Kubanek, A. (2017). 25 years of 'new' young learner classrooms: Insights and challenges for teacher education. In E. Wilden & R. Porsch (Eds.), *The professional development of primary EFL teachers* (pp. 27-44). Munster: Waxmann.
- Martella, R. C., Nelson, R., & Marchand-Martella, N. E. (1999). *Research methods. Learning to become a critical research consumer*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Mohamed, S., Valcke, M., & De Wever, B. (2017). Are they ready to teach? Student teachers' readiness for the job with reference to teacher competence frameworks. *Journal of Education for Teaching*, 43(2), 151-170.
- Phillips, S. (1999). *Drama with children*. Oxford: Oxford University Press.
- Pinho, A. S., & Moreira, G. (2012). Policy in practice: Primary school teachers of English learning about plurilingual and intercultural education. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 12, 1-24.
- Rich, S. (2019). Early language learning teacher education. In S. Garton & F. Copland (Eds.), *The Routledge handbook of teaching English to young learners* (pp. 44-59). Abingdon & New York: Routledge.
- Rixon, S. (2017). The role of early language learning teacher education in turning policy into practice. In E. Wilden & R. Porsch (Eds.), *The professional development of primary EFL teachers* (pp. 79-94). Munster: Waxmann.
- Roters, B. (2017). (Primary) EFL teachers' professional knowledge. In E. Wilden & R. Porsch (Eds.), *The professional development of primary EFL teachers* (pp. 167-180). Munster: Waxmann.
- Shintani, N. (2016). *Input-based tasks in foreign language instruction for young learners*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Uztosun, M. S. (2018). Professional competences to teach English at primary schools in Turkey: a Delphi study. *European Journal of Teacher Education*, 41(4): 549-565.
- Vaughan, M., & G. Burnaford. 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(1), 21-39. <https://www.estreialogos.com/n1>
- Vieira, F. (2020). Language teacher education for autonomy: The role of inquiry in practicum experiences. In M. Jiménez Raya & F. Vieira (Eds.), *Autonomy in language education: Theory, research and practice* (pp. 227-248). New York: Routledge.
- Vieira, F., Flores, M. A., Silva, J. L., & Almeida, M. J. (2019). Understanding and enhancing change in post-Bologna pre-service teacher education: Lessons from experience and research in Portugal. In A. Barwani, M. A. Flores, & D. Imig (Eds.), *Leading change in teacher education: Lessons from countries and education leaders around the globe* (pp. 41-57). Milton Park: Routledge.
- Vieira, F., Flores, M. A., Silva, J. L. C., Almeida, M. J., & Vilaça, T. (2021). Inquiry-based professional learning in the practicum: Potential and shortcomings. *Teaching and Teacher Education (TATE)*, 105. doi: 10.1016/j.tate.2021.103429
- Xerri, D., & Pioquinto, C. (Eds.) (2018). *Becoming research literate: Supporting teacher research in English language teaching*. Sursee, Switzerland: English Teachers Association Switzerland.
- Yin, J. (2019). Connecting theory and practice in teacher education: English-as-a-foreign-language pre-service teachers' perceptions of practicum experience. *Innovation and Education* 1(4), 1-8. d
- Yin, R. K. (1984). *Case study research: Design and methods*. Newbury Park: Sage publications.
- Zein, S., & Garton, S. (Eds.) (2019). *Early language learning and teacher education*. Bristol: Multilingual Matters.