

Investigação pedagógica na formação inicial de professores: uma estratégia necessária e controversa

Flávia Vieira
Universidade do Minho, Portugal
flaviav@ie.uminho.pt

Resumo

Embora a investigação pedagógica possa favorecer a formação de professores reflexivos, capazes de compreender e transformar as situações educativas no sentido de construir uma educação mais humanista e democrática nas escolas, não é uma estratégia consensual na formação inicial de professores e o seu potencial emancipatório depende das visões de educação e formação que a sustentam. Com base na experiência da Universidade do Minho, na qual se introduziu uma dimensão investigativa no estágio dos mestrados em ensino, discutem-se potencialidades, tensões e desafios da articulação investigação-ensino num contexto marcado por uma tradição racionalista técnica. Neste cenário de transição, a investigação pedagógica representa uma estratégia simultaneamente necessária e controversa.

Palavras-chave: investigação pedagógica, formação inicial de professores, estágio

Pedagogical research in pre-service teacher education: a necessary and controversial strategy

Abstract

Even though pedagogical inquiry may favour the development of reflective teachers who are capable of understanding and transforming educational situations towards the construction of more humanistic and democratic education in schools, it is not a consensual strategy in pre-service teacher education and its empowering potential depends on the underlying visions of education and training. On the basis of the experience of the University of Minho, where a research component was integrated into the practicum of master degrees in teaching, the research-teaching nexus is discussed as regards its possibilities, tensions and challenges in a context that is marked by a technical rationalist tradition. In this transitional setting, pedagogical inquiry is both necessary and controversial.

Keywords: pedagogical research, pre-service teacher education, practicum

Investigação pedagógica na formação de professores: qual é o problema?

(...) strengthening the ability of a teacher education programme to prepare teachers who are proactive decision makers and who are critical of school policies

that they do not judge to be in the best interests of their students would not be a desirable outcome for advocates of the idea of teachers as compliant implementers of scripts. In the end, the determination of “excellence” is always dependent on moral and ethical questions and cannot be determined by empirical research alone. (Zeichner & Conklin, 2008: 273)

O problema da investigação pedagógica na formação de professores é, fundamentalmente, de natureza ideológica. Defender que os professores investiguem as suas práticas implica questionar uma tradição racionalista técnica assente na separação entre os que pensam o ensino e os que o praticam, rejeitando uma epistemologia positivista em favor de uma epistemologia praxeológica na construção do conhecimento profissional (Schön, 1987). A investigação pedagógica pode então ser concebida como um caminho de emancipação, libertando os professores daquela tradição e promovendo a sua agência como intelectuais críticos (Kincheloe, 2003), que questionam o *status quo* e reclamam a construção de currículos transformadores: “curricula for challenge, for change, for the development of people and not the engineering of employees” (Schostak, 2000, p. 50). Desta perspetiva, uma investigação *verdadeiramente pedagógica* será aquela que, fundamentalmente, nos ensine alguma coisa de valioso sobre a possibilidade de construir uma educação mais democrática nas escolas (Vieira, 2014a).

Contudo, esta visão não é consensual, 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). Segundo Zeichner e Conklin (2008, p. 273), a formação inicial de professores parece assentar em duas orientações principais para a prática profissional, uma que privilegia a adoção de teorias e métodos pré-definidos e supostamente eficazes na promoção da aprendizagem dos alunos, e outra direcionada ao desenvolvimento da capacidade dos professores tomarem decisões acerca do ensino em função das circunstâncias em que trabalham, podendo para tal desafiar e subverter culturas estabelecidas. A adoção de uma ou de outra orientação determinará o tipo de reflexão e de investigação pedagógica a promover nos contextos de estágio, podendo originar práticas de orientação mais reprodutora ou, pelo contrário, práticas de

orientação mais indagatória e potencialmente mais transformadoras.

Há duas décadas atrás, Nóvoa (1995) propunha o que ainda hoje é relevante assinalar: a necessidade de abandonar a ideia de que a mudança educativa está diretamente dependente das teorias educacionais produzidas na academia, as quais sustentariam uma “pedagogia científica”, compreendendo que essas teorias, embora constituindo referentes importantes da reflexão profissional, não a substituem nem podem determinar as práticas. Na mesma linha de pensamento, Carr (2006) sublinha a natureza situada e mutável das teorias educacionais, questionando a sua legitimidade na determinação da ação e afirmando que, embora essas teorias não *causem a mudança*, podem ser apropriadas pelos professores em favor da *causa da mudança* (p. 155).

Como se afirmou noutro lugar (Vieira, 2013), importa contrariar a prevalência de uma epistemologia positivista na formação de professores e reconhecer a natureza ideológica da experiência enquanto praxis problematizadora e transformadora, assente no propósito de denunciar e superar as condições que a oprimem através da inserção crítica dos sujeitos (Freire, 2003), ou seja, enquanto prática ética, reflexiva, historicamente constituída e socialmente situada, que procura dar expressão a um compromisso com propósitos educativos válidos (Carr, 2007). A investigação das práticas pode sustentar este movimento nos cursos de formação inicial de professores, e, nesse sentido, é necessária, embora não seja isenta de controvérsia. Como sublinham Zeichner e Conklin (2008), na citação em epígrafe, a determinação da qualidade dos cursos de formação é, antes de mais, uma questão moral e ética, e por isso não pode ser dissociada dos valores que sustentam as decisões curriculares e as práticas formativas.

Nas secções seguintes, toma-se o exemplo do estágio nos mestrados em ensino da Universidade do Minho para discutir o papel da investigação como estratégia necessária e controversa na formação inicial de professores.

O estágio na formação inicial de professores da Universidade do Minho – a introdução da investigação na prática educativa

Até 2008/2009, ano em que entraram em funcionamento os mestrados em ensino resultantes da reforma do ensino superior em Portugal no âmbito do Processo de Bolonha¹, os cursos de formação inicial de professores (licenciaturas de 4 ou 5 anos) não previam a formação em investigação educacional ou o recurso à investigação no contexto do estágio. Esta situação alterou-se significativamente com o facto de a formação inicial de professores se passar a realizar ao nível da pós-graduação, através de mestrados em ensino de 3 ou 4 semestres com 90 ou 120 ECTS, realizados após a frequência de uma licenciatura de 3 anos na área específica de docência, exigindo-se que o produto final do mestrado seja um relatório de estágio a defender em provas públicas. De acordo com o Decreto-Lei n.º 43/2007, que orientou o desenho da estrutura curricular dos mestrados em ensino numa fase inicial, os cursos deveriam passar a integrar a “formação em metodologias de investigação educacional”, a par de outras componentes que já faziam tradicionalmente parte dos currículos – área de docência, formação educacional geral, didáticas específicas, iniciação à prática profissional/ estágio e formação social, cultural e ética (Art.º 14.º, ponto 1). A formação em metodologias de investigação deveria abranger “o conhecimento dos respetivos princípios e métodos que permitam capacitar os futuros docentes para a adoção de atitude investigativa no desempenho profissional em contexto específico, com base na compreensão e análise crítica de investigação educacional relevante” (Art.º 14.º, ponto 6). Contudo, e tal como no caso da formação social, cultural e ética, o Decreto-Lei não indicava um número de créditos a atribuir a esta área de formação, afirmando que esses créditos deveriam ser integrados nos créditos definidos para as outras áreas. Isto significava que não seria obrigatório inserir disciplinas de investigação no plano de estudos, cabendo às instituições definir o modo de integração da investigação no currículo. Neste cenário legislativo, emergiram soluções curriculares diversas: conferir maior ênfase aos resultados da investigação nas disciplinas do currículo, criar disciplinas de introdução à investigação, ou reforçar o recurso à investigação como estratégia de aprendizagem dos futuros professores, incluindo a

introdução da investigação no trabalho de estágio. No último caso, a investigação tem assumido formatos diversos, como a investigação em sala de aula, a condução de estudos de sondagem nas escolas e a produção de ensaios teóricos sobre um tema didático. Embora o Decreto-Lei n.º 79/2014, que regulamenta atualmente a criação dos mestrados em ensino, omita a investigação como componente de formação, os mestrados mantêm-na, o que tem sido reforçado por avaliações externas efetuadas pela Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES)².

Na Universidade do Minho, a solução encontrada para a integração da investigação na formação residiu, essencialmente, na articulação investigação-ensino no âmbito do estágio, como forma de potenciar uma epistemologia praxeológica na aprendizagem profissional dos futuros professores, entendendo-se que o desenvolvimento de competências de investigação deveria estar indissociavelmente ligado à prática. Assim, o novo modelo de estágio (v. Flores, Vieira & Ferreira, 2014) assenta no desenho, desenvolvimento e avaliação de um projeto de investigação pedagógica, recomendando-se o recurso à investigação-ação³. O projeto dá origem a um portefólio reflexivo desenvolvido ao longo do estágio e ao relatório final a defender em provas públicas.

O projeto deverá orientar-se pelos seguintes princípios gerais, definidos numa fase inicial e posteriormente consagrados no Art.º 4.º do Regulamento de Estágio dos Mestrados em Ensino (Universidade do Minho, 2011, p. 2):

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.

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.

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/inação.

De acordo com alguns estudos sobre o modelo de formação de professores pré-Bolonha em Portugal, prevalecia uma visão aplicacionista do estágio, num quadro mais geral de academização da formação profissional que desvaloriza a dimensão prática dessa formação, o estatuto do formador e as parcerias entre as instituições de formação e os contextos profissionais (Canário, 2002; Estrela, Esteves & Rodrigues, 2002; Formosinho, 2009). O novo modelo pretendia contrariar estas tendências, trazendo novos papéis e responsabilidades aos seus atores, o que talvez explique dificuldades e resistências observadas na sua concretização. O aspeto mais controverso do modelo é o papel da investigação no estágio. É nele que me centro em seguida, convocando alguns resultados de estudos desenvolvidos por formadores da instituição, nos quais se recorreu a questionários, entrevistas em grupos focais e análise de conteúdo de relatórios (Vieira et al., 2013; Vieira, 2014b; Pereira & Vieira, 2015; Flores, Vieira, Silva & Almeida, 2016; Vieira, Silva & Almeida, no prelo).

Investigar (n)o estágio: potencialidades, tensões e desafios

Sentidos da investigação na formação

Numa análise de conteúdo de um *corpus* de 32 relatórios de estágio de diversos cursos de mestrado em ensino (v. Vieira et al., 2013; Flores, Vieira, Silva & Almeida, 2016; Vieira, Silva & Almeida, no prelo), concluiu-se que os projetos de estágio relatados ilustram, maioritariamente, abordagens pedagógicas enquadradas em visões de educação atuais, de orientação democrática e potenciadoras de mudança, como se pode observar no Quadro 1. Contudo, nalguns casos o posicionamento ético-conceitual dos estagiários encontra-se pouco explícito ou mesmo ausente, o que aponta a necessidade de uma ação supervisiva mais intencional no que respeita ao enquadramento dos projetos e dos relatórios nos pressupostos humanistas e democráticos definidos para a formação.

		PE	PI	T
<i>Conceção de pedagogia</i>	Democrática, inclusiva, focada na aprendizagem	16	8	24
<i>Conceção de professor</i>	Reflexivo, agente de mudança	18	8	26
<i>Conceção de aluno</i>	Reflexivo, construtor de conhecimento	16	11	27

PE – Presença Explícita | PI – Presença Implícita | T – Total

Quadro 1. Visão de educação nos projetos de estágio (n=32)

Os temas dos projetos analisados são variados e os planos de intervenção estão usualmente associados à identificação de problemas de aprendizagem dos alunos, integrando a promoção de competências disciplinares mas também transdisciplinares, como a autorregulação, a comunicação, a cooperação, a criticidade e a cidadania. Todos os projetos se focam na promoção da qualidade das experiências de aprendizagem dos alunos e implicam a reflexão do professor sobre e para a ação, o que é potenciado por procedimentos de recolha e análise de informação.

Embora exista uma recomendação interna de recurso à investigação-ação no estágio, a análise dos relatórios levou à identificação de três modalidades de investigação pedagógica, apresentadas no Quadro 2.

Estas modalidades parecem radicar nas duas orientações da formação atrás identificadas com base em Zeichner e Conklin (2008):

- Orientação +reprodutora – Modalidade (a): implementação de uma determinada abordagem de ensino pré-definida e documentada na literatura (por ex., mudança conceptual na educação em Ciências), cuja eficácia é essencialmente avaliada através de pré/pós-testes.
- Orientação +indagatória – Modalidades (b) e (c): desenho e exploração de abordagens de ensino construídas pelos estagiários, avaliadas através de diferentes métodos de recolha de informação, sendo que a relação entre a análise da informação e a prática é especialmente evidente na modalidade de investigação-ação.

(a) Pré-teste → Intervenção → Pós-teste + Avaliação de impacto	7
(b) (Diagnóstico) → Intervenção com recolha de informação → Avaliação de impacto	11
(c) Investigação-ação (ciclos de planificação-ação-reflexão)	14

Quadro 2. Modalidades de investigação pedagógica nos projetos de estágio (n=32)

A par da coexistência de diferentes modalidades de investigação, tem-se

verificado pouco consenso acerca da articulação investigação-ensino e do papel da investigação na preparação pedagógica dos professores, como ilustram os seguintes testemunhos de um supervisor e de um orientador cooperante:

Eu reconheço que se pode fazer uma investigação, como professor eu reconheço que pode, agora, se se olhar para aquilo que é a realidade de um professor atual, eu tenho as maiores dúvidas que as pessoas possam fazer investigação, ainda por cima a investigação que eu vejo a aparecer nos projetos. Dito isto, eu acho que está a haver uma obsessão muito grande com a investigação e muito menos com a parte de preparação, percebes? Não quer dizer que não possa haver uma componente, mas não deve ser, não deve ocupar... Sei lá, numa fração de tempo, setenta e cinco por cento é para eles prepararem a intervenção pedagógica, eles vão ser professores, não vão ser investigadores. (...) Tomara eu que eles tenham condições para ser professores. E muitos já se queixam que é reuniões, é esta burocracia toda, etc., quanto mais... E nós aqui, pá... Acho que há gente, pelo que eu vejo, que está tolinha. Os miúdos passam a vida na investigação. Estão muito menos preocupados com o que eles ensinam, como ensinam, por que ensinam e como é que avaliam, e mais preocupados em medir o não sei quê... (Entrevista/ Supervisor da universidade)

Mas eu consigo pôr-me do lado deles. Eles têm tantos módulos, tantas disciplinas... (...) Eles podem dar aulas péssimas, mas se tiverem um projeto fantástico, embora na prática tenha falhado, mas eles até sabem refletir sobre o que falhou e depois fazem um relatório fantástico, e têm uma alta nota. Para que é que lhes serviram as aulas? Para nada. (Entrevista/ Orientador cooperante da escola)

Nas entrevistas efetuadas a supervisores e orientadores cooperantes, emerge o desafio de saber como integrar investigação e ensino sem prejudicar a construção de competências profissionais, o que implica encarar a investigação como parte integrante do currículo e do desenvolvimento profissional, e para que isso aconteça é necessário diluir a fronteira entre o investigativo e o pedagógico nas práticas educativas (Allwright, 2005). Esta questão prende-se com o tipo de investigação a realizar: o que a distingue de uma investigação mais académica, nomeadamente nas dissertações dos mestrados em educação? Na fase inicial de implementação do novo modelo, esta era uma questão com a qual os formadores se debatiam, o que me levou, na qualidade de coordenadora do estágio dos mestrados em ensino, a propor um quadro comparativo que passou a integrar o dossiê de orientações gerais do estágio⁴ e que, entre outros aspetos, inclui as questões da investigação apresentadas no Quadro 3.

Dimensões	Relatório de Estágio-UM (mestrado em ensino)	Dissertação de Mestrado-UM (na área da educação)
<i>Relação entre investigação e ensino</i>	Investigação participante, ao serviço do processo de ensino/aprendizagem (professor/educador-investigador)	Variável (nalguns casos, inexistente)
<i>Tipo de investigação</i>	Pedagógica (principalmente investigação-ação)	Variável, em função dos objetivos/objeto
<i>Função principal da investigação</i>	Desenvolver competências profissionais Compreender/ problematizar práticas de ensino/aprendizagem Avaliar o impacto de práticas de ensino/aprendizagem	Construir conhecimento numa dada área de conhecimento (não necessariamente relacionado com a prática pedagógica)
<i>Métodos de recolha de informação</i>	Essencialmente qualitativos e determinados por problemas da prática pedagógica, dando relevo à “voz” dos participantes	Variáveis, em função dos objetivos e do desenho da investigação
<i>Análise da informação</i>	Interpretativa, em ligação estreita com a intervenção pedagógica, dando relevo à “voz” dos participantes	Variável, em função dos objetivos e dos métodos de investigação
<i>Relação entre quadro teórico e análise da informação</i>	Comum a ambos, mas no caso do Relatório há também uma ênfase na relação entre a análise da informação, o contexto de intervenção pedagógica e a natureza e finalidades dessa intervenção (“olhar pedagógico”)	
<i>Valor do conhecimento produzido</i>	Local e diretamente relacionado com o contexto pedagógico, o desenvolvimento dos alunos e o desenvolvimento do professor/ educador	Variável, em função do desenho da investigação
<i>Rigor ético</i>	Comum a ambos, relativamente à integridade dos processos de investigação/ intervenção	

Quadro 3. Relatório de estágio vs. dissertação de mestrado (excerto de doc. interno, F. Vieira, 2010).

Apesar de termos vindo a estabilizar procedimentos e a implementar medidas de melhoria do modelo ao longo dos anos, persistem problemas difíceis de resolver, nomeadamente resultantes da organização do estágio e do lugar que ocupa na formação, com implicações nas condições existentes para a investigação pedagógica.

Investigação e o lugar do estágio na formação

A introdução da investigação no estágio intensifica o trabalho dos estagiários e requer mais tempo do que abordagens mais instrumentais. Embora o estágio ocupe um lugar significativo no plano de estudos dos mestrados em ensino (mínimo de 32 ECTS nos mestrados de 90 ECTS e mínimo de 42 ECTS nos mestrados de 120 ECTS), o facto de se condensar a formação profissional em 3 ou 4 semestres conduziu, na maioria dos

cursos, a uma diminuição do tempo de lecionação nas escolas e a uma intensificação da carga curricular na universidade a par do estágio. Por outro lado, a organização do estágio foi afetada por tensões internas relativas à manutenção de territórios disciplinares ameaçados com a redução do tempo de formação, o que levou a uma distribuição dos seminários de estágio por diferentes departamentos e áreas científicas⁵. Embora estes seminários fossem concebidos numa lógica de formação multidisciplinar articulada com a prática, funcionam muitas vezes numa lógica disciplinarizada e à margem das necessidades dos estagiários, evidenciando o peso de uma tradição de academização e desprofissionalização da formação (Formosinho, 2009).

Os problemas de organização e funcionamento curricular do estágio têm implicações no desenvolvimento dos projetos, existindo um reconhecimento generalizado por parte dos estagiários de que o tempo para o seu desenho e implementação é escasso (Vieira, 2014b). Consequentemente, muitos consideram que o estágio deveria estar exclusivamente centrado nas escolas, associando o que se passa na universidade a uma formação “teórica” que condiciona negativamente a prática:

(...) na altura do estágio não devia haver aulas teóricas. Fica uma sobrecarga enorme. Sobrecarrega-nos. E isso não nos permite que, depois, no estágio, nós nos consigamos dedicar com maior tempo, e com uma melhor planificação e um melhor estudo, porque entretanto temos as aulas aqui que também nos exigem. Exigem trabalhos, exigem carga horária, estar aqui presente... Quer dizer... Isso é uma coisa que já vem referida dos anos anteriores, porque eu tenho colegas dos anos anteriores que anotam isso como um aspeto muito negativo. Ou seja, quando entramos na parte do estágio (...) automaticamente as aulas teóricas... Acabou. Deviam deixar de existir, porque é uma carga muito grande. É quase que, às vezes, surreal conciliar as duas coisas (...) (Entrevista/ Estagiário)

Discutir o lugar do estágio na formação implica, necessariamente, equacionar as relações universidade-escola. As entrevistas sublinham a colaboração interinstitucional, mas também preocupações que indiciam a oposição universidade-escola e que radicam em duas ideias principais: a ideia de que o atual modelo pode subvalorizar a formação na escola, levando a algum desinvestimento dos estagiários no trabalho pedagógico e a um esvaziamento do papel do orientador cooperante; e a ideia de que as escolas são sobretudo lugares de reprodução que podem estar fechados à renovação pedagógica

pela via da investigação. No segundo caso, coloca-se a descoberto um dos principais problemas que afetam tradicionalmente o estágio na formação inicial de professores – o conflito entre duas culturas de trabalho, muitas vezes entendido como um conflito entre tradição e inovação:

(...) many university-based teacher educators tend to counteridentify with school teaching as currently practiced (and with schools as currently constituted). The content and character of training programs is filled with criticisms of the status quo in the field, together with lofty ideals for how things ought to be. The hidden assumption (or fervent hope) seems to be that teacher educators, and through them newcomers, can transform occupational competence against the weight of conventional practice and the circumstances of teaching in the schools. (Sykes, Bird & Kennedy, 2010, p. 468)

A existência de um modelo de formação que integra a investigação pedagógica pode potenciar a inovação mas também gera maior controvérsia, na medida em que evidencia diferenças culturais e dificuldades de diálogo interinstitucional que antes eram mais invisíveis. Uma vez que a investigação pedagógica não está enraizada nas escolas, pode ser vista como uma estratégia que lhes é imposta e que reforça a supremacia das instituições de formação, se não for acompanhada de uma democratização das relações universidade-escola.

Investigação e aprendizagens profissionais

Apesar dos constrangimentos e tensões observados, não restam dúvidas de que a investigação pedagógica, e sobretudo a investigação-ação, potencia as aprendizagens profissionais dos estagiários. Nos 32 relatórios analisados, assim como nas entrevistas efetuadas, todos os estagiários reconhecem o papel central dos projetos no seu desenvolvimento como professores reflexivos e na melhoria da qualidade das aprendizagens dos seus alunos.

Numa tentativa de compreender mais aprofundadamente o potencial emancipatório da investigação-ação, foi efetuada uma análise extensiva de um relatório que havia sido avaliado como sendo de grande qualidade, com a finalidade de inferir dimensões da aprendizagem do jogo pedagógico-investigativo (Pereira & Vieira, 2015).

Foram identificados e categorizados 141 segmentos do discurso da estagiária, de extensão variável, nos quais ela apresenta significados pessoais, interpretações, avaliações e juízos a propósito da sua experiência de estágio, ou seja, segmentos que evidenciam processos críticos de construção de conhecimento relevante à configuração da sua identidade profissional. Não foram considerados os registos mais descritivos ou de apresentação de contributos teóricos mobilizados, não porque não sejam importantes neste tipo de relatório, mas porque o foco da análise foi a voz da professora e o modo como produz conhecimento profissional a partir da experiência vivenciada. Os resultados mostram que a professora evidencia aprendizagens significativas em três dimensões: (i) conceção de um projeto de investigação-ação, (ii) desenvolvimento da intervenção pedagógica e (iii) teorização e avaliação da ação desenvolvida. Relativamente às aprendizagens relativas à investigação-ação, salientam-se as seguintes:

- Valorização da orientação pedagógica da investigação-ação como estratégia que deve beneficiar as aprendizagens dos alunos;
- Articulação entre as dificuldades dos alunos, a literatura especializada e as orientações programáticas na conceptualização da estratégia didática a explorar no projeto de investigação-ação;
- Explicitação da orientação socioconstrutivista que informa as opções pedagógicas do projeto;
- Consciência do papel da teoria no desenho do projeto de investigação-ação e da complexidade da articulação teoria-prática;
- Compreensão da articulação ensino-investigação na justificação das estratégias de investigação, enfatizando o valor pedagógico e formativo dessas estratégias;
- Reconhecimento da importância da recolha de dados para a interpretação e avaliação da ação, assim como da necessidade de triangulação de evidências e vozes para a credibilização de resultados da investigação-ação, enfatizando o papel do professor na construção de sentidos para a experiência vivida;
- Teorização da ação a partir de informação recolhida nas fases de introdução, desenvolvimento e balanço do projeto de investigação-ação, com eventuais implicações futuras;

- Reconhecimento do potencial da investigação-ação na análise e transformação da ação educativa, na compreensão de processos de desenvolvimento da autonomia dos alunos e na construção da identidade profissional do professor;
- Reconhecimento de limitações no processo pedagógico-investigativo e da natureza situada da investigação pedagógica, com implicações no significado e transferibilidade dos resultados;
- Projeção de ações futuras com base na experiência de investigação-ação realizada.

O estudo permitiu concluir que a investigação-ação pode, de facto, favorecer a reflexividade profissional no quadro de uma educação de orientação humanista e democrática, fornecendo evidências do papel da investigação e da escrita na construção do conhecimento e da identidade dos futuros professores.

Este caso representa um bom exemplo do potencial da investigação-ação na aprendizagem profissional. Embora nos 32 relatórios analisados apenas cerca de metade ilustrem o recurso explícito a esta modalidade de investigação (v. Quadro 2 acima), todos eles evidenciam o valor dos projetos na construção de quatro tipos de conhecimento profissional: conhecimento sobre os contextos da prática, conhecimento educacional (geral e de didática específica), conhecimento disciplinar relativo às áreas de docência e conhecimento investigativo. Estes tipos de conhecimento são mobilizados pelos estagiários com diversas funções no âmbito dos projetos, servindo para problematizar os contextos de intervenção, fundamentar opções didáticas e investigativas, teorizar e avaliar práticas. Contudo, verifica-se que o conhecimento investigativo é mais processual do que declarativo, ou seja, os estagiários raramente mobilizam um conhecimento explícito sobre investigação na justificação das suas opções ou na reflexão sobre os processos de investigação. Este resultado assinala a necessidade de reforçar a formação em investigação pedagógica no âmbito do estágio, a par de uma ação supervisiva mais atenta a este aspeto na elaboração dos relatórios. Embora o modelo de estágio implique colocar a investigação ao serviço da pedagogia (e não o inverso) e assim formar bons professores (e não bons investigadores), um maior conhecimento acerca dos processos de investigação pode apoiar a seleção de estratégias e contribuir para uma maior consciencialização do potencial formativo da

articulação investigação-ensino⁶.

Apesar desta limitação, a maioria dos relatórios evidencia a articulação entre finalidades pedagógicas e investigativas, e os estagiários avaliam as suas intervenções com base em informação recolhida através de diferentes métodos, indicados no Quadro 4 para duas fases dos projetos: análise inicial dos contextos de intervenção (AnCo) e desenvolvimento da intervenção (DeIn).

	AnCo	DeIn
Análise documental	20	2
Observação não-estruturada	18	17
Observação estruturada (grelha, guião...)	5	3
Inquérito por questionário	10	19
Instrumentos de autorregulação	1	12
Diálogo com os alunos	–	8
Avaliação de conhecimentos	5	11
Análise de tarefas de aprendizagem	2	14
Análise da interação na aula	10	10
Registos reflexivos dos alunos (diário, portefólio, registos pontuais...)	–	5
Registos reflexivos do professor (reflexões, incidentes críticos...)	4	14

Quadro 4. Métodos de recolha de informação nos projetos (n=32).

Podemos afirmar que estamos perante a construção de uma cultura investigativa no âmbito do estágio, muito distante de modelos onde os estudantes eram lançados nas escolas e rapidamente socializados nas suas culturas, sem a oportunidade de construírem a pedagogia como projeto, e sem ferramentas para a compreender e avaliar de modo crítico.

Reflexão final

O estágio constitui um lugar de potencial contestação e conflito, persistindo alguma resistência em reconhecer que possa configurar um “terceiro espaço” na perspetiva defendida por Zeichner (2010), um espaço híbrido no qual se cruzam diferentes visões e experiências num processo de construção colaborativa de conhecimento educacional, assente no diálogo e na indagação crítica. Continua a observar-se uma tendência para dicotomizar investigação e ensino, teoria e prática, universidades e escolas, o que revela o peso de uma tradição racionalista técnica na

formação profissional, que dificulta o desenvolvimento de uma epistemologia praxeológica. É neste cenário de *transição* que temos de olhar para o modelo de estágio aqui discutido, continuando a identificar as suas fragilidades e potencialidades na construção da profissionalidade docente, e encontrando soluções criativas para a resolução dos problemas encontrados.

Por outro lado, e embora se entenda que a investigação-ação constitui uma estratégia adequada para integrar investigação e ensino no contexto de estágio, a investigação pedagógica não tem de seguir um formato único, desde que se centre na promoção de uma educação mais humanista e democrática. Cabe aos formadores construir práticas que façam sentido no seu trabalho com os formandos, enfrentando os dilemas e tensões que essas práticas possam gerar e desenvolvendo, também eles, uma epistemologia praxeológica na indagação das suas práticas formativas:

(...) teacher-researchers and teacher educator-researchers are not dependent on background theory – we construct our own knowledge on the basis of experience, and this might include developing eclectic-seeming approaches which are contextually appropriate and congruent with our own experience and values, and which we should then feel at liberty to describe on their own terms and share for the possible benefit of others similarly engaged, but without denying the validity of others' approaches in their own contexts. This (...) is different from an 'academic' strategy which involves denigrating or ignoring others' positions to advance one's own. (Smith, 2015, p. 43)

Em última análise, o que está em jogo é o modo como se decide formar professores, considerando que os currículos e as pedagogias de formação têm sempre consequências, não só nas práticas escolares como também nas epistemologias de desenvolvimento profissional e na agência dos professores, podendo reforçar a manutenção do *status quo* ou instigar o seu questionamento e eventual transformação.

-
- ¹ O Processo de Bolonha foi oficialmente introduzido no ensino superior em Portugal através do Decreto-Lei n.º 74/2006, e na formação inicial de professores através do Decreto-Lei n.º 43/2007, posteriormente substituído pelo Decreto-Lei n.º 79/2014.
- ² A A3ES nomeia Comissões de Avaliação Externa constituídas por especialistas, que avaliam periodicamente os cursos de ensino superior a partir de relatórios de autoavaliação das instituições e de visitas às mesmas. Dessa avaliação resulta um parecer de acreditação ou não acreditação dos cursos, podendo ser indicadas condições de acreditação e recomendações de melhoria. A A3ES baseia-se nesse parecer para deliberar sobre a acreditação dos cursos.
- ³ A construção deste modelo, na qual estive implicada, foi influenciada por uma experiência anterior levada a cabo na instituição e que coordenei entre 1995 e 2008 no âmbito da formação inicial de professores de línguas estrangeiras, implicando o recurso à investigação-ação como estratégia de formação reflexiva no contexto de estágio, em articulação com a promoção de uma pedagogia para a autonomia em sala de aula (Vieira & Moreira, 2008; Moreira & Vieira, 2012).
- ⁴ Este dossiê, compilado por mim na qualidade de coordenadora do estágio, é atualizado anualmente e distribuído a todos os intervenientes do estágio, contendo indicações e propostas de trabalho de apoio ao seu funcionamento.
- ⁵ Esta situação verifica-se, sobretudo, nos cursos de formação de professores para o 3.º Ciclo do Ensino Básico e o Ensino Secundário (7.º ao 12.º anos de escolaridade), sendo os seminários de estágio distribuídos pelas Escolas/ Institutos da especialidade (seminários na área de docência) e pelo Instituto de Educação nas áreas da Didática, Psicologia, Sociologia, Currículo e Tecnologia (seminários em educação).
- ⁶ Em resultado da última avaliação externa efetuada pela A3ES, e tendo em conta os dados dos estudos realizados na instituição, a estrutura curricular do estágio passa a incluir, a partir de 2016/17, um seminário de 5 ECTS de apoio ao desenho dos projetos no 1.º semestre de estágio, cujos conteúdos integram a IA. Até aqui, esse apoio dependia exclusivamente de cada supervisor e não tinha uma carga horária formalmente definida.

Referências

- Allwright, D. (2015). Putting 'understanding' first in practitioner research. In K. Dikilitas, R. Smith, & W. Trotman (Eds.), *Teacher-researchers in action* (pp. 19-36). Kent: IATEFL Research Special Interest Group.
- Canário, R. (2002). A prática profissional na formação de professores. In B. P. Campos (Org.), *Formação profissional de professores no ensino superior* (pp. 31-45). Porto: Porto Editora.
- Carr, W. (2006). Education without theory. *British Journal of Educational Studies*, 54 (2), 136-159.
- Carr, W. (2007). Educational research as practical science. *International Journal of Research & Method in Education*, 30 (3), 271-286.
- Estrela, M. A., Esteves, M., & Rodrigues, A. (2002). *Síntese da investigação sobre formação inicial de professores em Portugal (1990-2000)*. Porto: Porto Editora.
- Flores, M. A., Vieira, F., & Ferreira, F. I. (2014). Formação inicial de professores em Portugal: Problemas, desafios e o lugar da prática nos mestrados em ensino pós-Bolonha. In M. C. Borges & O. F. Aquino (Eds.), *A formação inicial de professores: Olhares e perspectivas nacionais e internacionais* (pp. 61-96). Uberlândia: EDUFU.
- Flores, M. A., Vieira, F., Silva, J. L., & 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.
- Formosinho, J. A (2009). Academização da formação de professores. In J. Formosinho (Coord.), *Formação de professores: Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 73-92). Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (2003). *Pedagogia do oprimido* (35.ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- 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.
- Moreira, M. A., & Vieira, F. (2012). Pre-service teacher education in Portugal – The transformative power of local reform. In J. M. Paraskeva & J. Torres Santomé (Eds.), *Globalisms and power – Iberian education and curriculum policies* (pp. 94-105). New York: Peter Lang.
- Nóvoa, A. (1995). O IIE e a investigação educacional. Disponível em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/691>. Acedido em Janeiro de 2012.
- Kincheloe, J. L. (2003). *Teachers as researchers: Qualitative inquiry as a path to empowerment*. London & New York: Routledge Falmer.

- Pereira, I. & Vieira, F. (2015). On the critical role of public communication practices in action research processes: Voices from a teacher education context. Comunicação apresentada na “CARN Conference 2015 – Action Research Across Disciplinary Settings: Challenges for Change and Empowerment”, Braga, Portugal, Novembro de 2015.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- Schostak, J. (2000). Developing under developing circumstances: The personal and social development of students and the process of schooling. In H. Altrichter & J. Elliot (Eds.), *Images of educational change* (pp. 37-52). Buckingham: OUP.
- Smith, R. (2015). Exploratory action research as workplan: Why, what and where from? In K. Dikilitas, R. Smith, & W. Trotman (Eds.), *Teacher-researchers in action* (pp. 37-45). Kent: IATEFL Research Special Interest Group.
- Sykes G., Bird, T., & Kennedy, M. (2010). Teacher education: Its problems and some prospects. *Journal of Teacher Education*, 61(5), 464-476.
- Universidade do Minho (2011). *Regulamento de Estágio dos Mestrados em Ensino*. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Vieira, F. (2013). A experiência educativa na formação inicial de professores. *Atos de Pesquisa em Educação*, 8(2), 768-795.
- Vieira, F. (2014a) (Org.). *Quando os professores investigam a pedagogia, em busca de uma educação mais democrática*. Mangualde: Pedago.
- Vieira, F. (2014b). *Síntese de resultados de avaliação do estágio*. Documento interno produzido no âmbito da coordenação do estágio nos mestrados em ensino. Braga: Universidade do Minho.
- Vieira, F., & Moreira, M. A. (2008). Reflective teacher education towards learner autonomy: Moving towards a culture of possibility. In M. Jiménez Raya & T. Lamb (Eds.). *Pedagogy for autonomy in language education – theory, practice and teacher education* (pp. 266-282.). Dublin: Authentik.
- Vieira, F., Silva, J. L., & Almeida, M. J. (no prelo). A investigação ao serviço da formação e do desenvolvimento profissional dos formadores: Um estudo sobre o estágio nos Mestrados em Ensino. In F. Vieira et al. (Orgs.), *Inovação pedagógica no ensino superior: Ideias (e) práticas*, vol. 2. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Vieira, F., Silva, J. L., Vilaça, T., Parente, C., Vieira, F., Almeida, M. J., Pereira, I., Solé, G., Varela, P., Gomes, A., & Silva, A. (2013). O papel da investigação na prática pedagógica dos mestrados em ensino. In B. Silva et al. (Eds.), *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 2641-2655). Braga: Universidade do Minho.
- Zeichner, K. (2008). Uma análise crítica sobre a reflexão como conceito estruturante na formação docente. *Educação e Sociedade*, 29(103), 535-554.



Zeichner, K. (2010). Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades de universidades. *Educação - Revista do Centro de Educação UFSM*, 5(3), 479-503.

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.