

## O PAPEL DA INVESTIGAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS MESTRADOS EM ENSINO

Flávia Vieira<sup>1</sup>, José Luís Silva<sup>2</sup>, Teresa Vilaça<sup>3</sup>, Cristina Parente<sup>4</sup>, Fátima Vieira<sup>5</sup>,  
Maria Judite Almeida<sup>6</sup>, Íris Pereira<sup>7</sup>, Glória Solé<sup>8</sup>, Paulo Varela<sup>9</sup>,  
Alexandra Gomes<sup>10</sup>, António Silva<sup>11</sup>

Universidade do Minho

<sup>1</sup>[flaviav@ie.uminho.pt](mailto:flaviav@ie.uminho.pt), <sup>2</sup>[zeluis@ie.uminho.pt](mailto:zeluis@ie.uminho.pt), <sup>3</sup>[tvilaca@ie.uminho.pt](mailto:tvilaca@ie.uminho.pt),  
<sup>4</sup>[cristinap@ie.uminho.pt](mailto:cristinap@ie.uminho.pt), <sup>5</sup>[fatima@ie.uminho.pt](mailto:fatima@ie.uminho.pt), <sup>6</sup>[juditealmeida@bio.uminho.pt](mailto:juditealmeida@bio.uminho.pt),  
<sup>7</sup>[iris@ie.uminho.pt](mailto:iris@ie.uminho.pt), <sup>8</sup>[gsole@ie.uminho.pt](mailto:gsole@ie.uminho.pt), <sup>9</sup>[pibvarela@ie.uminho.pt](mailto:pibvarela@ie.uminho.pt),  
<sup>10</sup>[magomes@ie.uminho.pt](mailto:magomes@ie.uminho.pt), <sup>11</sup>[acsilva@ie.uminho.pt](mailto:acsilva@ie.uminho.pt)

**RESUMO:** Os mestrados em ensino da Universidade do Minho preveem a formação do professor/ educador como prático reflexivo e intelectual crítico, conferindo um lugar de relevo à investigação pedagógica no estágio através da construção e avaliação de um “projeto de intervenção pedagógica supervisionada” que deve enquadrar-se numa visão democrática da educação. O projeto dá origem a um relatório final, defendido em provas públicas.

Com o objetivo de compreender o papel da investigação no estágio, foi analisado um *corpus* de 28 relatórios de 5 mestrados de diversos níveis de ensino, com base numa grelha incidente na visão de educação subjacente aos projetos, no tipo e função do conhecimento mobilizado, na articulação investigação-ensino e no valor educativo das intervenções.

Os projetos evidenciam a importância da investigação no desenvolvimento de práticas educativas focadas na qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem, embora a coexistência de diferentes modalidades de articulação investigação-ensino sinalize conceções diferenciadas de formação e da função da investigação na regulação das práticas e na (re)construção de competências profissionais. A partir das potencialidades e limitações observadas, traçam-se linhas de ação futura para a construção de uma cultura investigativa na formação inicial de professores/ educadores.

### Introdução

No âmbito do Processo de Bolonha em Portugal, foram extintas as licenciaturas em ensino de 4 ou 5 anos que conferiam habilitação para a docência e foram criados os mestrados em ensino, com a duração de 1 a 2 anos (60 a 120 ECTS), em curso desde 2008/2009. A formação inicial de educadores e professores passou a conferir o grau de mestre, sendo que o acesso a estes novos cursos exige formação académica anterior nos domínios de docência, obtida em licenciaturas de 3 anos. A formação educacional e a iniciação à prática profissional passam a ocorrer sobretudo no mestrado, contrariamente ao que acontecia no âmbito das anteriores licenciaturas em ensino, que proporcionavam uma formação integrada nas diversas componentes disciplinares e educacionais.

O novo sistema de atribuição de habilitação para a docência, definido no Decreto-Lei nº 43/2007, valoriza a “fundamentação da prática de ensino na investigação” e

sublinha “a necessidade que o desempenho dos educadores e professores seja cada vez menos o de um mero funcionário ou técnico e cada vez mais o de um profissional capaz de se adaptar às características e desafios das situações singulares em função das especificidades dos alunos e dos contextos escolares e sociais”. Prevê-se que a iniciação à prática profissional promova “uma postura crítica e reflexiva em relação aos desafios, processos e desempenhos do quotidiano profissional”. O estágio é objeto de um relatório final a apresentar em provas públicas e a classificação final do estágio deve integrar informação relativa a todo o trabalho de estágio, incluindo o relatório. Determina-se, ainda, que a avaliação da unidade curricular referente à prática de ensino supervisionada “assume um lugar especial na verificação da aptidão do futuro professor para satisfazer, de modo integrado, o conjunto das exigências que lhe são colocadas pelo desempenho docente no início do seu exercício”<sup>1</sup>.

Este cenário legislativo induz uma nova forma de perspetivar o estágio, nomeadamente pela valorização da relação entre ensino e investigação e pela obrigatoriedade de produção de um relatório a defender em provas públicas. Perante a necessidade de desenhar um novo modelo de estágio, as instituições de formação confrontaram-se com vários desafios, entre os quais destacamos dois, a seguir apresentados.

O primeiro desafio consistia em *desenhar um modelo de estágio face a uma tradição de estágio sem modelo*. Com efeito, uma grande parte dos cursos de formação inicial anteriores, sobretudo os cursos destinados a formar professores para o 3º ciclo do ensino básico e o ensino secundário, tendiam a valorizar a sua componente curricular teórica e a desenvolver-se numa lógica de academização da formação profissional, baseada na especialização monodisciplinar e afastada de preocupações de ordem profissionalizante (Formosinho, 2009a, 2011). Apesar de se consagrar ao estágio um tempo de prática extenso (um ano na maioria dos cursos), a inexistência ou a ambiguidade de pressupostos e princípios de ação claros para a formação do futuro profissional era perceptível a vários níveis: indefinição do perfil e funções do supervisor, assim como da natureza e finalidades das estratégias de formação/ supervisão, em particular da observação; falta de conexão entre teoria e prática, e entre investigação, formação e ensino; instabilidade das parcerias com as escolas; pouco diálogo

---

<sup>1</sup> As citações apresentadas integram o texto de introdução ao decreto.

universidade-escola e incapacidade de promover a mudança educativa (v. Canário, 2002; Estrela, Esteves & Rodrigues, 2002; Flores, Vieira & Ilídio, no prelo; Formosinho, 2001, 2009a/b; Moreira & Vieira, 2012). O estágio tendia a afastar-se de uma noção do ensino como ato moral e político de natureza indagatória e de uma noção do professor como intelectual crítico e agente de mudança, prevalecendo uma epistemologia positivista na construção do conhecimento profissional e pressupondo-se que ele resulta da aquisição e aplicação de conhecimentos e soluções pré-determinados aos problemas da prática (Schön, 1987). Estes problemas são amplamente documentados e discutidos na literatura internacional (ex., Sykes, Bird & Kennedy, 2010; Wilson, Floden & Ferrini-Mundy, 2001).

Desenhar um modelo de estágio representava uma oportunidade para reverter esta situação e reconhecer a natureza complexa e ideológica da experiência educativa enquanto *praxis* problematizadora e transformadora, ou seja, enquanto prática ética, reflexiva, historicamente constituída e socialmente situada, que procura dar expressão a um compromisso com propósitos educativos válidos (Carr, 2007; Freire, 2003). Importava promover uma epistemologia praxeológica de natureza construtivista na formação em estágio, assente em processos de reflexão sobre e para a experiência educativa, nos quais a investigação pedagógica poderia desempenhar um papel crucial (Kincheloe, 2003).

Aqui, surgia um segundo desafio: *em que medida o novo enquadramento legal da formação inicial favorece uma epistemologia praxeológica e a articulação entre investigação e ensino?* Apesar de nele se valorizar “a fundamentação da prática de ensino na investigação” e a promoção de “uma postura crítica e reflexiva em relação aos desafios, processos e desempenhos do quotidiano profissional”, também se impõe um conjunto de alterações que pode contrariar estes pressupostos. O estatuto do estágio como “unidade curricular” e do estagiário como “mestrando” (estudante de pós-graduação e não professor da escola), assim como a produção de um relatório a defender em provas públicas à semelhança dos mestrados académicos, podem induzir modalidades de investigação alheadas da ação pedagógica e do desenvolvimento de competências profissionais. Por outro lado, não se define a natureza da investigação a realizar ou o modo como ela pode articular a prática e o relatório.

No caso da Universidade do Minho, os dois desafios foram equacionados

aquando do desenho do modelo de estágio, procurando-se criar condições para que a investigação pudesse ocupar um lugar de relevo na prática e na elaboração do relatório, no quadro de uma formação reflexiva. Foi possível consensualizar um modelo comum a todos os mestrados em ensino, onde se explicitam pressupostos e princípios de orientação reflexiva, e onde se prevê uma articulação estreita entre a prática pedagógica e o relatório final, ambos focados num “projeto de intervenção pedagógica supervisionada” que articula investigação e ensino. O modelo pretende conferir à prática pedagógica uma natureza transformadora e emancipatória e podemos dizer que se aproxima da criação de um “terceiro espaço” (Zeichner, 2010), de natureza multidisciplinar e teórico-prática, onde os futuros educadores e professores devem educar investigando e investigar educando, e onde a ação educativa envolve a confluência de saberes disciplinares e educacionais, experienciais e teóricos, substantivos e processuais. Nesta perspetiva, o estagiário é entendido como um consumidor crítico e produtor criativo do conhecimento e a supervisão pedagógica deverá assentar nos princípios da indagação crítica, intervenção crítica, democraticidade, participação e emancipação, apoiando o desenvolvimento de planos de intervenção concebidos por referência a uma visão democrática da educação escolar (Vieira et al., 2010; Flores, Vieira & Ilídio, no prelo).

O projeto apresenta-se como elemento-chave na articulação entre investigação e ensino e no desenvolvimento de competências profissionais reflexivas. Os princípios que regem a sua natureza são os seguintes<sup>2</sup>:

*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.

---

<sup>2</sup> Estas e outras orientações relativas ao estágio integram um Dossiê de Orientações Gerais cuja produção tem sido coordenada pela primeira autora no âmbito das suas funções de coordenação do Estágio. Algumas delas, como estas, integram igualmente o regulamento interno de estágio.

*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.

Cada projeto é desenhado durante um período alargado de análise dos contextos, onde se destaca a observação de práticas educativas. É desenvolvido numa ou mais turmas do orientador cooperante e acompanhado por este e pelo supervisor, constituindo a base de elaboração de um portefólio reflexivo e do relatório final<sup>3</sup>. A fim de se favorecer um entendimento comum acerca da natureza deste relatório, foram elaboradas orientações relativas à sua estrutura e aos critérios de qualidade que deve evidenciar. O Quadro I apresenta as orientações sobre a sua estrutura (secções principais e funções respetivas), o que permite ter uma ideia geral do conteúdo previsto<sup>4</sup>.

**Quadro I. Secções principais do relatório de estágio**

<b>SECÇÕES PRINCIPAIS<sup>5</sup></b>	<b>FUNÇÃO DAS SECÇÕES</b>
Introdução	Explicitar sumariamente o âmbito/ tema, finalidades, contexto, pertinência e limitações do projeto
	Explicitar a estrutura geral do relatório
Contexto e plano geral de intervenção	Caracterizar o contexto de intervenção nas variáveis consideradas relevantes (escola, turma, documentos reguladores do processo de ensino/aprendizagem...)
	Apresentar o plano geral de intervenção (objetivos, estratégias de ensino/aprendizagem e de investigação/ avaliação da ação) e justificar a sua relevância à luz do contexto e da literatura (fundamentação contextual e ético-conceptual)
Desenvolvimento e avaliação da intervenção	Descrever detalhadamente, documentar e avaliar o processo de intervenção (o que foi feito, como, com que resultados), à luz dos seus objetivos e da literatura
Conclusões, limitações e recomendações	Apresentar e discutir as conclusões e limitações do projeto à luz dos seus objetivos e da literatura, apontando recomendações didáticas e de investigação dele emergentes
	Refletir sobre o valor do projeto no desenvolvimento pessoal e profissional, por referência aos resultados esperados de aprendizagem do estágio

<sup>3</sup> O tempo letivo de desenvolvimento do projeto depende da sua natureza e também do número de horas de leção previstas em cada mestrado, que é variável mas nunca inferior a 21 horas. O portefólio deve documentar a prática do estagiário e apoiar a elaboração do relatório.

<sup>4</sup> Relativamente à extensão do corpo do relatório, estabeleceu-se que tenha entre 20000 e 25000 palavras nos estágios anuais e entre 15000 e 20000 palavras no estágio semestral do mestrado em educação pré-escolar.

<sup>5</sup> A designação das secções relativas à contextualização, desenvolvimento e avaliação do projeto deverá ser ajustada em função do seu conteúdo específico.

Apesar da criação de um modelo de formação comum ao estágio de todos os mestrados e da elaboração de orientações para a sua concretização, não tem sido fácil estabelecer consensos e estabilizar procedimentos, o que se deve não só à novidade do modelo mas também à co-existência de diferentes conceções de formação entre os formadores. Uma área especialmente controversa diz respeito ao papel da investigação no desenvolvimento dos projetos, o que justificou a realização do estudo que a seguir se apresenta, incidente na análise de relatórios de estágio. Importa referir que este estudo integra as atividades de um Círculo de Estudos sobre a formação inicial de educadores e professores, em curso desde 2012 no Instituto de Educação da Universidade do Minho, cuja finalidade principal é articular a pedagogia da formação, a investigação da formação e o desenvolvimento profissional dos formadores, através da constituição de uma comunidade de formadores para o estudo e avanço da formação<sup>6</sup>.

## **Método**

### *Objetivos*

O estudo, de natureza exploratória e interpretativa, tem como objetivo compreender o papel da investigação nos projetos de intervenção pedagógica supervisionada (potencialidades e limitações), a partir da análise de relatórios de estágio. Incide na visão de educação subjacente aos projetos, no tipo e função do conhecimento mobilizado, na articulação investigação-ensino e no valor educativo das intervenções. Em resultado dessa análise, pretende-se produzir recomendações de melhoria ao nível do desenvolvimento, supervisão e avaliação dos projetos e relatórios.

### *Amostra*

Foi analisado integralmente um *corpus* de 28 relatórios de estágio concluídos entre 2011 e 2013 e produzidos no âmbito de 5 mestrados em ensino: Pré-escolar (4), Pré-escolar 1º Ciclo do Ensino Básico (8), Inglês e Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário (4), Português e Espanhol no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário (4) e Biologia e Geologia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no

---

<sup>6</sup> O Círculo de Estudos reúne formadores/ supervisores que voluntariamente aderiram a esta iniciativa, proposta e dinamizada pelo Grupo de Trabalho-Inovação Pedagógica (Flávia Vieira, Assunção Flores e Fernando Ilídio), constituído em 2010 no âmbito do programa da Presidência e apoiado pelo Conselho Pedagógico do Instituto. O Círculo de Estudos integra outros estudos de análise do modelo de formação nos mestrados em ensino, assim como a experimentação e análise de estratégias formativas numa modalidade de autoestudo.

Ensino Secundário (8). Os relatórios reportam-se a estágios anuais, à exceção dos do mestrado em educação pré-escolar, cujo estágio é semestral. Relatam 28 projetos desenvolvidos em diferentes níveis de escolaridade – pré-escolar (4), 1º ciclo (8), 3º ciclo e secundário (16) – e áreas de docência (educação pré-escolar, Português, Espanhol, Inglês, Biologia/Geologia, Estudo do Meio, Matemática e Expressões), supervisionados por um total de 33 orientadores cooperantes e 21 supervisores da universidade. A extensão dos 24 relatórios dos estágios anuais varia entre 63 e 116 páginas (corpo do texto), com uma média de 82 páginas. No caso dos 4 relatórios do estágio semestral, a sua extensão varia entre 57 e 74 páginas, com uma média de 64 páginas. Os 28 relatórios apresentam um total de 2237 páginas, para além dos anexos e das referências bibliográficas.

### *Instrumento*

Foi construída uma grelha de análise de conteúdo dos relatórios que contempla cinco dimensões gerais dos projetos: 1. Visão de educação (concepções de pedagogia, professor e aluno); 2. Recolha de informação contextual para o desenho do projeto (métodos); 3. Mobilização de conhecimento (tipo e função); 4. Articulação investigação-ensino (natureza dos objetivos e estratégias de intervenção; métodos e papel da recolha de informação no desenvolvimento do projeto; abordagem geral de investigação; estratégias de análise/ avaliação da intervenção); 5. Valor educativo do projeto (ganhos, impacto; limitações, dificuldades, constrangimentos; recomendações). Cada uma destas dimensões integra um conjunto de subdimensões pré-definidas<sup>7</sup>, registando-se a sua presença (√: Presença evidente/clara; ?: Presença pouco evidente/ambígua). Na dimensão do valor educativo do projeto, a grelha prevê um levantamento sumário do que é dito nos relatórios. Em cada uma das dimensões gerais, são registadas as principais limitações observadas.

### *Procedimentos*

Os relatórios foram selecionados tendo em conta os seguintes critérios: inscrição nas áreas de especialização dos elementos da equipa, como forma de garantir uma

---

<sup>7</sup> Na fase de construção da grelha, usou-se um instrumento aberto com registos descritivos, aplicado por diferentes membros da equipa a um mesmo relatório, tendo-se posteriormente acordado as dimensões e subdimensões a considerar na grelha final.

análise informada<sup>8</sup>; conclusão em anos recentes, pressupondo-se que as práticas de supervisão dos projetos e de elaboração dos relatórios estariam já mais estabilizadas; diversidade temática no âmbito de cada mestrado, procurando ilustrar diferentes enfoques e formas de intervenção; diversidade de orientadores e supervisores, reconhecendo-se que essa diversidade pode representar diferentes modos de entender e supervisionar os projetos.

A análise foi efetuada em subequipas constituídas em função dos mestrados abrangidos, após a consensualização da aplicação das dimensões e subdimensões consideradas, num processo de validação intersubjetiva que foi sendo refinado ao longo do estudo. Para cada relatório foi preenchida uma grelha com base na sua leitura integral, tendo-se posteriormente feito uma síntese por mestrado e global.

## Resultados

Nesta secção, apresentam-se resultados globais da análise efetuada, a partir da presença (evidente – E – ou pouco evidente – PE) e da ausência (A) de algumas das subdimensões da grelha de análise, no total dos 28 relatórios.

A visão de educação subjacente aos projetos (Quadro II) remete para o quadro ético-conceptual da intervenção pedagógica. A maioria dos estagiários explicita um posicionamento favorável a uma educação de orientação democrática, em consonância com o modelo de formação. Contudo, há casos em que esse posicionamento é ambíguo, pouco apoiado em leituras, ou está ausente do discurso.

**Quadro II. Visão de educação subjacente aos projetos**

		<i>E</i>	<i>PE</i>	<i>A</i>
<i>Conceção de pedagogia</i>	Democrática, inclusiva, focada na aprendizagem	16	6	6
<i>Conceção de professor</i>	Reflexivo, agente de mudança	17	6	5
<i>Conceção de aluno</i>	Reflexivo, construtor de conhecimento	14	10	4

E: Evidente | PE: Pouco Evidente | A: Ausente

Os projetos revelam, na sua generalidade, uma forte preocupação com a promoção de práticas centradas na qualidade das aprendizagens dos educandos, definidas por referência a quadros teóricos atuais, sobretudo do âmbito das didáticas das áreas de

<sup>8</sup> A equipa é constituída pelos autores do texto, os quais, enquanto membros do Círculo de Estudos, se voluntariam a realizar este estudo. Todos eles participam nos mestrados em ensino abrangidos.

docência. Globalmente, visam mudar e melhorar processos educativos, privilegiando o desenvolvimento integrado de competências disciplinares e transdisciplinares (como a criatividade, a autonomia e a cidadania), e conferindo centralidade ao papel dos alunos como construtores de conhecimento e ao papel do educador/ professor como agente de mudança e supervisor da sua própria prática. Por outro lado, evidenciam o cuidado de ajustar as intervenções aos contextos e de compreender melhor esses contextos a partir dessas intervenções.

Esta análise é reforçada pelo tipo de conhecimento mobilizado – contextual, educacional (incluindo o didático) e de conteúdo – e pela multiplicidade de funções que esse conhecimento desempenha (Quadro III)<sup>9</sup>.

**Quadro III. Mobilização do conhecimento (função e tipo)**

	<i>Tipo de conhecimento</i>											
	<i>Contextual</i>			<i>Educacional</i>			<i>Conteúdo</i>			<i>Investigação</i>		
	<i>E</i>	<i>PE</i>	<i>A</i>	<i>E</i>	<i>PE</i>	<i>A</i>	<i>E</i>	<i>PE</i>	<i>A</i>	<i>E</i>	<i>PE</i>	<i>A</i>
Caraterização geral do contexto	25	2	1	7	-	21	3	2	23	1	-	27
Identificação de problema/interesse	16	-	12	15	1	12	16	1	11	1	1	26
Justificação da relevância do tema	24	-	4	26	1	1	16	-	12	-	-	28
Fundamentação de estratégias pedagógicas (abordagem)	19	2	7	22	3	3	14	1	13	3	3	22
Fundamentação de estratégias de análise/avaliação da intervenção	5	-	23	14	3	11	5	2	21	4	-	24
Análise / avaliação da intervenção	16	3	9	11	11	6	9	5	14	1	-	27
Problematização/teorização da intervenção	8	8	12	9	4	15	6	1	21	1	-	27
Identificação de limitações processo de investigação	5	-	23	4	-	24	1	-	27	-	1	27

E: Evidente | PE: Pouco Evidente | A: Ausente

<sup>9</sup> A propósito do conhecimento mobilizado, refira-se que o número de referências bibliográficas varia muito entre os relatórios (entre 17 e 109), sendo a média de 33 num total de 930 referências presentes nos 28 relatórios. Não se fez a verificação da integração das referências no corpo do texto dos relatórios.

O conhecimento do contexto é um ponto de partida para o desenho dos projetos, ampliando-se à medida que eles são desenvolvidos. Uma vez que a análise e a avaliação da ação pedagógica assentam na recolha de informação em contexto pedagógico, o conhecimento deste contexto é, simultaneamente, instrumento e resultado da supervisão da prática. Evidencia-se aqui o conhecimento dos alunos (experiências de aprendizagem, conhecimentos, capacidades, atitudes, valores...), dos seus processos de aprendizagem e dos efeitos das estratégias didáticas sobre esses processos e as competências adquiridas. Quanto ao conhecimento educacional, mostra-se especialmente pertinente na justificação do tema e das estratégias de intervenção, mas também na análise e avaliação dessa intervenção, embora aqui se verifique alguma dificuldade na articulação teoria-prática e na problematização da ação, predominando um discurso descritivo-interpretativo. O conhecimento do conteúdo surge em estreita ligação com o conhecimento didático e desempenha funções sobretudo relacionadas com o desenho dos projetos (identificação do problema/tema e justificação de estratégias pedagógicas). Incluímos na grelha de análise um quarto tipo de conhecimento que está praticamente ausente dos relatórios: o conhecimento sobre investigação. Como se observa ainda no Quadro III, a identificação de limitações do processo de investigação é também a função do conhecimento mais ausente. Embora todos os projetos impliquem o desenvolvimento de planos e competências de investigação pedagógica, o conhecimento investigativo é implícito e não expresso, o que pode revelar um baixo nível de consciencialização do mesmo.

Ao articular propósitos pedagógicos e investigativos, os projetos implicam o recurso a diversos métodos de recolha de informação nas fases do seu desenho e desenvolvimento (Quadro IV), articulando abordagens qualitativas e quantitativas. No desenho dos projetos, os estagiários recorrem sobretudo à análise documental (políticas educativas, programas e outras orientações curriculares) e à observação dos contextos pedagógicos em que pretendem desenvolver a sua ação, mas também a questionários de recolha de opiniões, conceções e perceções dos alunos, e ainda à análise da interação pedagógica, associada à observação. Por vezes, procedem à avaliação de conhecimentos nesta fase, visando a comparação de resultados com avaliações posteriores às intervenções. Na fase de desenvolvimento dos projetos recorrem a um leque de métodos mais variado, recolhendo informação direta e indireta sobre o impacto das intervenções

que desenvolvem, embora nem sempre devolvam essa informação aos alunos e a discutam com eles, e nem sempre seja claro que essa informação influencie as suas decisões pedagógicas ao longo da intervenção. Por outro lado, verifica-se por vezes alguma ambiguidade quanto ao modo como os métodos são utilizados e ao uso da informação recolhida. Apesar do recurso a vários métodos e fontes de informação, a sua triangulação está ausente em cerca de metade dos relatórios, o que limita a produção de resultados e conclusões.

**Quadro IV. Métodos de recolha de informação no desenho e desenvolvimento dos projetos**

	<i>Desenho</i>		<i>Desenvolvimento</i>		<i>Total</i>	
	<i>E</i>	<i>PE</i>	<i>E</i>	<i>PE</i>	<i>E</i>	<i>PE</i>
Observação não-estruturada	18	6	14	1	32	7
Inquérito por questionário	9	1	16	1	25	2
Análise documental	17	2	2	-	19	2
Análise da interação na aula	10	1	9	-	19	1
Registos reflexivos do professor	4	3	13	2	17	5
Avaliação de conhecimentos	4	-	10	-	14	-
Análise de tarefas de aprendizagem	2	1	11	2	13	3
Instrumentos de autorregulação	1	-	11	1	12	1
Observação estruturada (grelha, guião...)	5	3	3	2	8	5
Diálogo com os alunos	-	-	7	4	7	4
Registos reflexivos dos alunos	-	-	5	1	5	1
Inquérito por entrevista	-	-	-	-	-	-
<i>Total</i>	<i>70</i>	<i>17</i>	<i>101</i>	<i>14</i>	<i>171</i>	<i>31</i>

E: Evidente | PE: Pouco Evidente

Os modos de articulação entre investigação e ensino parecem estar relacionados com o desenho investigativo dos projetos (Quadro V).

**Quadro V. Desenho investigativo dos projetos**

	<i>E</i>	<i>PE</i>	<i>Total</i>
Investigação-ação (ciclo/s de planificação-ação-reflexão)	12	2	14
Pré-teste → Intervenção → Pós-teste	-	-	-
Pré-teste → Intervenção → Pós-teste + Avaliação de impacto	6	-	6
(Diagnóstico) → Intervenção sem recolha de informação → Avaliação de impacto	-	-	-
(Diagnóstico) → Intervenção com recolha de informação → Avaliação de impacto	7	1	8

E: Evidente | PE: Pouco Evidente

[Nota: nas duas últimas abordagens, pode ou não existir um diagnóstico inicial]

Nos projetos de investigação-ação, que representam a maioria, tende a ocorrer uma maior integração dos processos de recolha e análise de informação na (re)construção da ação pedagógica junto dos alunos. Nas restantes modalidades observadas, onde a avaliação da ação se centra na comparação de resultados de pré/pós-testes ou numa avaliação final de impacto, a ação investigativa tende a separar-se temporalmente da ação pedagógica, o que pode limitar a problematização do ensino e favorecer uma orientação tecnicista da investigação, entendida mais como um instrumento de avaliação de relações causa-efeito do que como um instrumento de exploração, compreensão e transformação da pedagogia.

Na apreciação do valor educativo dos projetos (Quadro VI), os estagiários centram-se em si, nos educandos e nos processos educativos. O impacto nos contextos e a reflexão sobre processos formativos/ supervisivos e de investigação são dimensões mais ausentes.

**Quadro VI. Reflexão sobre o valor educativo dos projetos**

		<i>E</i>	<i>PE</i>	<i>A</i>
Ganhos obtidos/ impacto	No desenvolvimento dos educandos	24	1	3
	No desenvolvimento do professor/ educador	23	4	1
	Nos contextos educativos (fora do contexto de intervenção)	6	2	20
Limitações/ dificuldades/ constrangimentos	Relativos aos processos de ensino e de aprendizagem	20	1	7
	Relativos aos processos formativos/ supervisivos	6	2	20
	Relativos aos processos de investigação pedagógica	11	5	12
Recomendações	Relativas aos processos de ensino e de aprendizagem	17	2	9
	Relativas aos processos formativos/ supervisivos	3	3	22
	Relativas a investigações pedagógicas futuras	9	3	16

E: Evidente | PE: Pouco Evidente | A: Ausente

O impacto das intervenções no desenvolvimento dos educandos e do professor/educador é sempre avaliado de forma positiva por referência aos objetivos dos projetos. As limitações apontadas reportam-se sobretudo a dificuldades iniciais no desenho dos planos de intervenção, circunstâncias pedagógicas adversas (resistência ou desmotivação de alguns alunos, recursos ou espaços inadequados...) e escassez do tempo de implementação do projeto. Quanto às recomendações, orientam-se sobretudo para a expansão e reforço das abordagens experimentadas.

## **Discussão e Conclusões**

Qualquer reforma ao nível da organização e do conteúdo dos programas de formação inicial tem implicações na sua natureza e finalidades, assim como nos processos e produtos das aprendizagens profissionais. Assim, torna-se necessário compreender potencialidades e constrangimentos das mudanças pretendidas e operadas. Foi com este propósito que realizámos este estudo, o qual nos permite identificar um conjunto de potencialidades e limitações do novo modelo de estágio no que diz respeito ao papel da investigação nos projetos de intervenção pedagógica supervisionada.

Quanto às potencialidades, salientam-se as seguintes: exploração de abordagens enquadradas em visões de educação atuais, de orientação democrática e potenciadoras de mudança; mobilização de diferentes tipos de conhecimento com funções diversificadas no desenho e desenvolvimento dos projetos; articulação de propósitos pedagógicos e investigativos ao nível dos objetivos e estratégias de intervenção; diversificação dos métodos de recolha de informação ao serviço da compreensão e mudança da ação educativa; avaliação do potencial das abordagens experimentadas no desenvolvimento dos alunos e dos professores. Estes aspetos configuram uma prática reflexiva, onde a investigação é colocada ao serviço da compreensão e da transformação da experiência educativa e onde esta constitui o eixo da (des/re)construção do pensamento e da ação dos futuros educadores e professores. O desenvolvimento do conhecimento profissional com base na reflexão sobre e para a ação indicia a existência de uma epistemologia de natureza construtivista, embora isso seja mais evidente nuns casos do que noutros.

Foram também identificadas algumas limitações que sinalizam a necessidade de uma ação supervisiva mais atenta aos seguintes aspetos: explicitação do quadro ético-conceptual de suporte ao projeto e de como ele se relaciona com uma visão democrática da educação; mobilização de conhecimento sobre investigação na fundamentação das opções metodológicas e na análise do processo investigativo; relação entre a recolha/análise de informação e a tomada de decisões pedagógicas; integração teoria-prática e triangulação de fontes/ métodos na interpretação e problematização da ação; reflexão sobre limitações e recomendações no campo da formação/ supervisão e da investigação. Refira-se, ainda, a questão do tempo de implementação dos projetos, considerado insuficiente por muitos estagiários, o que se prende com o número de horas de

lecionação definido, mas também, possivelmente, com uma conceção de estágio onde se estabelece uma relação direta entre a quantidade e a qualidade da prática. Na verdade, em modelos anteriores onde o tempo de lecionação era maior, o processo de desenvolvimento profissional padecia de diversas lacunas, como referimos na introdução.

Deste estudo emergem dois aspetos que merecem uma investigação mais aprofundada: a conceção de desenvolvimento profissional que orienta os projetos e a formação dos estagiários em investigação.

A análise parece fazer emergir aproximações tendenciais a duas conceções de desenvolvimento profissional: uma conceção que privilegia o papel do professor como gestor do currículo em função de interesses e necessidades dos alunos, e uma outra onde se privilegia a aplicação de métodos e abordagens supostamente validados pela investigação educacional (cf. Zeichner & Conklin, 2008: 273). No nosso *corpus*, a primeira predomina e parece estar mais associada à investigação-ação, onde as estratégias são mais criativas, flexíveis e sensíveis aos contextos, enquanto a segunda parece associar-se a desenhos de orientação experimental que envolvem a concretização de “roteiros” metodológicos ajustados aos conteúdos programáticos a lecionar. Cremos que esta diferença pode gerar diferentes resultados em termos das competências profissionais desenvolvidas.

As lacunas verificadas ao nível do conhecimento investigativo sugerem a necessidade de se repensar a formação em investigação no âmbito destes mestrados. Na sua criação, entendeu-se que a investigação educacional deve ser uma componente transversal ao currículo, mas importa saber como é trabalhada nos espaços curriculares existentes e reforçá-la em unidades curriculares da área da didática e nos seminários de estágio, estabelecendo pontes mais explícitas com a prática profissional e os projetos. A natureza da formação em investigação dependerá da conceção dos formadores sobre o desenvolvimento profissional e pode induzir, como sugerimos acima, diferentes tipos de abordagem e resultados.

O estudo permite concluir que o atual estágio parece afastar-se claramente de um *estágio sem modelo*, criando condições para o desenvolvimento de uma epistemologia praxeológica na promoção de competências profissionais reflexivas. Os resultados revelam uma cultura investigativa *em construção*, mas também indiciam diferentes

conceções da relação entre investigação e desenvolvimento profissional, que importa investigar. Por outro lado, sugerem linhas de ação necessárias para melhor responder às exigências do modelo e fazer com que o estágio constitua, cada vez mais, uma experiência comprometida com uma educação humanista e democrática.

### Referências bibliográficas

- 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. (2007). Educational research as practical science. *International Journal of Research & Method in Education*, 30(3), 271-286.
- Estrela, M. A., Esteves, M. & Rodrigues, Â. (2002). *Síntese da investigação sobre formação inicial de professores em Portugal (1990-2000)*. Porto: Porto Editora.
- Flores, A., Vieira, F. & Ilídio, F. (2013, no prelo). 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 (Orgs.), *A formação inicial de professores: Uma visão internacional*. Uberlândia/MG: EDUFU.
- Formosinho, J. (2001). A formação prática de professores – Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In B. P. Campos (Org.), *Formação profissional de professores no ensino superior* (pp. 46-64). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2009a). A academização da formação de professores. In J. Formosinho (Coord.), *Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 73-92). Porto: Porto Editora.
- Formosinho J. (2009b). A formação prática dos professores. Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In J. Formosinho (Coord.), *Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 93-118). Porto: Porto Editora.
- Formosinho J. (2011). Dilemas e tensões da atuação da universidade frente à formação de profissionais de desenvolvimento humano. In S. G. Pimenta & M. I. Almeida (Eds.), *Pedagogia universitária – Caminhos para a formação de professores* (pp. 128-155). São Paulo: Cortez Editora.
- Freire, P. (2003). *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra (35ª ed).
- Kincheloe, J. L. (2003). *Teachers as researchers: Qualitative inquiry as a path to empowerment*. London & New York: Routledge Falmer (2ª ed.).
- Moreira, M. A. & Vieira, F. (2012). Pre-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. 94-106). New York: Peter Lang.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Sykes, G., Bird, T. & Kennedy, M. (2010). Teacher education: Its problems and some prospects. *Journal of Teacher Education*, 61(5), 464-476.
- Vieira, F., Moreira, M. A., Barbosa, I., Paiva, M. & Fernandes, I. S. (2010). *No caleidoscópio da supervisão: Imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo (2ª ed.).
- Wilson, S. M., Floden, R. E. & Ferrini-Mundy, J. (2001). *Teacher preparation research: Current knowledge, gaps, and recommendations*. Washington: University of Washington.
- Zeichner, K. (2010). Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e 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 (3ª ed.).



# ATAS DO XII CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

BRAGA / UNIVERSIDADE DO MINHO  
CAMPUS DE GUALTAR / 11 - 13 SETEMBRO 2013

**ORGANIZADORES:**

Bento D. Silva; Leandro S. Almeida; Alfonso Barca; Manuel Peralbo; Amanda Franco & Ricardo Monginho

**EDITOR:** CIEd – Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho

**APOIO:** **FCT** Fundação para a Ciência e a Tecnologia  
SUPORTE ÀS BACACIÕES CIENTÍFICAS



Universidade do Minho  
Instituto de Educação



**Título**

Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia

**Organizadores**

Bento D. Silva; Leandro S. Almeida; Alfonso Barca; Manuel Peralbo; Amanda Franco & Ricardo Monginho

**Editor**

Centro de Investigação em Educação (CIEd) / Instituto de Educação  
Universidade Minho

4710-057 Braga  
1.000 exemplares

**Design**

ANACMYK  
anacmyk@gmail.com

**ISBN**

978-989-8525-22-2

Setembro 2013

Apoio à edição:

FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia  
Ministério da Educação e Ciência



## REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA COMPLETA

VIEIRA, Flávia et al. (2013). O papel da investigação na prática pedagógica dos mestrados em ensino. In B. Silva et al. (Orgs.), *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 2641-2655). Braga: Centro de Investigação em Educação (CIEd), Instituto de Educação da Universidade do Minho, CD-ROM.

ISBN: 978-989-8525-22-2