

Que professor investigador? para uma (possível) resposta, análise de relatórios de estágio de futuros docentes

Pedro Duarte* e **Ana Isabel Moreira****

Escola Superior de Educação do P. Porto*

Centro de Investigação Transdisciplinar «Cultura, Espaço e Memória» **

DOI: <https://dx.doi.org/10.25757/invep.v10i1.204>

Resumo

Partindo da premissa que sugere que um professor é também um investigador, este artigo pretende explorar essa 'faceta profissional', mas a partir da experiência de alguns estudantes aquando da frequência de um mestrado profissionalizante para a docência.

Para tal, e recorrendo ao programa informático *MAXQDA 2018*, analisamos o conteúdo de 25 relatórios de estágios de alunos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico selecionados aleatoriamente, tendo atentado em elementos vários, como as temáticas educativas investigadas, as motivações subjacentes às pesquisas ou a concertação entre os pressupostos metodológicos assumidos e os objetivos de investigação definidos.



Duarte, P., Moreira, A., (2020) Que professor investigador? para uma (possível) resposta, análise de relatórios de estágio de futuros docentes, *Da Investigação às Práticas*, 10(1), 78 - 98.

DOI: <https://dx.doi.org/10.25757/invep.v10i1.204>

Contacto: Pedro Duarte, UTC de Ciências da Educação, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, Rua Dr. Roberto Frias, 602, 4200-465, Porto, Portugal / pedropereira@ese.ipp.pt

Contacto: Ana Isabel Moreira, Centro de Investigação Transdisciplinar «Cultura, Espaço e Memória», Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto / ana_m0reira@hotmail.com

(Recebido em janeiro de 2020, aceite para publicação em fevereiro de 2020)

No final, duas ou três considerações ganharam destaque: aqueles futuros docentes, para além de viverem um momento elementar para o desenvolvimento da sua literacia investigativa, reconhecendo as várias dimensões inerentes ao processo, nem sempre são capazes de discernir a prática investigativa da prática pedagógica ou, ainda, distintos métodos de investigação.
Palavras-chave: literacia investigativa, formação inicial de professores, prática pedagógica

WHICH TEACHER RESEARCHER?: FOR A (POSSIBLE) ANSWER, ANALYSIS OF INTERNSHIP REPORTS FROM FUTURE TEACHERS

Abstract

Starting from the premise which suggests that a teacher is also a researcher, this article intends to exploit such 'professional facet' through the experience of a few students attending a professional master's degree in teaching.

For such, and resorting to the computer program MAXQDA 2018, we analyzed the content of 25 internship reports from randomly selected students of the Master in Preschool Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education, noting various elements such as the researched educational themes, the motivation subjacent to the researches or the concertation between the methodological assumptions and the defined investigation goals.

In the end, two or three considerations arose: those future teachers, besides experiencing an elementary moment for the development of their investigative literacy, recognizing the several dimensions inherent to the process, are not always capable of discerning the investigative practice from the pedagogical practice or yet, different investigation methods.

Keywords: investigative literacy, initial formation of teachers, pedagogical practice

QUEL PROFESSEUR INVESTIGATEUR?: POUR UNE REPONSE (POSSIBLE), ANALYSE DES RAPPORTS DE STAGE DES FUTURS ENSEIGNANTS

Résumé

Partant de la prémisse qui suggère qu'un enseignant doit aussi être un investigateur, cet article a pour objectif d'explorer le 'côté professionnel' ayant comme base l'expérience de certains étudiants qui passent d'un master professionnalisant à un enseignant.

Pour cela nous nous sommes appuyer sur le programme informatique MAXQDA 2018, analysant le contenu de 25 rapports de stage d'étudiants fréquentent le master d'éducation préscolaire et primaire sélectionnés de façon aléatoire, en ayant une attention particulière à certains éléments, comme par exemple: les motivations subjacentes aux investigations ou à la corrélation entre les hypothèses méthodologiques assumées et les principaux objectifs de cette études.

À la fin, nous avons eu deux ou trois considérations à prendre en compte: les futurs enseignants, qui au-delà de leur investigation, ont vécu un moment qui s'avère important pour le développement de leurs investigations littéraires, en reconnaissant les diverses dimensions relatives au procès en lui même, ne sont pas toujours capable de différencier la recherche dans un mode pratique de la pédagogie ou même différencier divers moyens d'investigation.

Mots-clés: investigation littéraire, formation initiale de l'enseignant, pratique pédagogique

INTRODUÇÃO

Ser professor é, também, ser investigador. Não enquanto alguém que procura aprender a ser um super-homem ou uma *super-mulher* (Nóvoa, 2017), mas antes assumindo a responsabilidade necessária para a construção individual de conhecimentos epistemologicamente relevantes, de saberes sofisticados sobre práticas educativas ou de reflexões criativas subjacentes aos eventuais sentidos educacionais dos processos de ensino e de aprendizagem (Goodson, 2003; Zeichner, 2019). Esta ação investigativa pode, desde logo, ganhar forma aquando da formação inicial experienciada pelos futuros docentes. De certo modo, como sinónimo de uma menor sujeição acrítica à dimensão ideológica inerente a qualquer processo educativo e, ainda, de posteriores intervenções ativas e ponderadas, com base na pesquisa e num olhar esclarecido bem afinado (Giroux, 2018).

Este é, assim, o ponto de partida para as linhas que a seguir se apresentam e que estruturam este artigo. Por outras palavras, focamos a nossa atenção em relatórios de estágio elaborados por estudantes de determinado mestrado profissionalizante para a docência e, de modo mais específico, nas linhas de investigação caracterizadoras de cada um deles.

Quisemos entender, em parte, que temáticas educativas, no geral, ou mais relacionadas com uma didática particular são alvo do interesse daqueles professores de amanhã; que motivações acicam o seu espírito pesquisador ou que práticas metodológicas são capazes de mobilizar em consonância com os seus objetivos de investigação, sobretudo para constatar, ou não, a existência de tendências notórias, de aspetos prementes a serem, porventura, equacionados no âmbito da formação inicial de professores; de traços muito ténues, mas já definidores de uma identidade docente em construção.

Após esta breve introdução, apresentamos o enquadramento que, teoricamente, sustenta o nosso trabalho, sublinhando com especial destaque alguns conceitos, propósitos e desafios que (nos) permitem pensar sobre aquele supracitado processo formativo e os seus impactos a diferentes níveis; depois, e antes mesmo de expormos a análise dos dados recolhidos e alguns resultados alcançados, clarificamos as opções metodológicas tomadas, bem como a questão principal que desencadeou a pesquisa levada a cabo. Por fim, elencamos aquelas que entendemos serem as considerações últimas mais significativas do breve estudo realizado.

Talvez este trabalho se possa afigurar como um contributo, a par de tantos outros, para que docentes, futuros professores, investigadores de diferentes áreas tomem como assunto relevante e causador de inquietações múltiplas, pelo menos aquando desta leitura agora somente iniciada, a atualidade da formação (inicial) de professores e a complexidade subjacente a esse 'percurso' que envolve agentes e contextos educativos vários. Nomeadamente, no delinear de certos rumos investigativos que também contribuem para a aprendizagem de quem almeja ser professor um dia.

A PROFISSÃO DE PROFESSOR: UMA (POSSÍVEL) APROXIMAÇÃO CONCEPTUAL

Tendo em consideração vários trabalhos recentes (Alarcão, 2014; Ben-Peretz & Flores, 2018, Biesta, 2015; Duarte & Moreira, 2018; Hargreaves & Fullan, 2012; Giroux, 2018; Nóvoa, 2017; Roldão, 2017; Sachs, 2015; Zeichner, 2019), fica patente que a reflexão e a investigação em torno da profissão docente, do seu significado e especificidade epistemológica, das suas

implicações sociais, éticas e políticas são, ainda hoje, uma constante pertinente. Nesse sentido, e como é indicado por Alexander, Fox e Gutierrez (2019), o desenvolvimento acadêmico e conceptual neste domínio não só é profícuo, como se assume absolutamente essencial para se compreenderem a docência e, também, as realidades educativas num sentido mais lato.

Partindo do retrato proposto por Hargreaves (2013), numa retrospectiva histórica é possível caracterizar a docência como uma ação profissional marcada pelo individualismo e, em parte, associada a uma função de ensino hierárquica/hierarquizada. Num pensamento similar, Roldão (2004) refere que, outrora, o professor era aquele que *professava* um dado saber e que o transmitia aos alunos, em certa medida agentes passivos e externos ao processo. Ainda a este propósito, Nóvoa (2017) explicita que a profissão docente é, na sua génese, influenciada por duas lógicas convergentes e complementares: a primeira, vinculada a uma certa *vocação sacerdotal* com reflexos ora no modo como se exigia aos docentes maior evidência moral do que intelectual, ora na expectativa de que tais agentes entendessem a sua ação como uma vocação hierarquicamente orientada e não como uma ação profissional sustentada e impulsionada por um saber próprio e coletivamente partilhado; a segunda, inerente à estruturação das dinâmicas de formação na necessidade de *normalizar* a prática educativa e a aprendizagem, o que instigava uma certa atuação uniformizada e uniformizante.

Tendo em consideração o texto de Alarcão (2014), é notório que a lógica do individualismo e do controlo técnico-burocrático é, ainda hoje, uma realidade nos distintos ambientes escolares. E essa influência não pode ser entendida alheada dos contextos sociais e políticos onde os docentes desenvolvem a sua profissão, uma vez que «the teacher's work is profoundly politically and socially constructed» (Goodson, 2003, p. 19). De facto, e por consequência de fatores mais abrangentes, existem pressões que, direta ou indiretamente, vão no presente dando eco das condições descritas no parágrafo anterior (Alexander, Fox & Gutierrez, 2019; Sachs, 2015).

Por sua vez, Giroux (2018) considera que, numa tentativa de se converter os professores em *subservientes públicos*, estes (por vezes forçados a desenvolverem práticas das quais discordam) têm sentido a sua ação profissional progressivamente condicionada, contrariando quaisquer laivos de criatividade, autonomia profissional ou envolvimento e comprometimento comunitário, social e político. Aliás, como sugerem Hargreaves e Fullan (2012), certos sistemas educativos ocidentais estão a ser influenciados por forças concretas que, marcadas por uma obsessão pelo contável, procuram moldar a profissão em função do alcance de altos resultados em testes uniformes. Complementando a ideia, e tendo como base a opinião de Biesta (2015), parecem existir duas dinâmicas que clarificam essa referida realidade atual. Por um lado, o autor explicita o modo como o conceito de *accountability* se implantou, pela transição de um comprometimento e responsabilidade profissional dos docentes - que o autor considera característicos de um entendimento democrático - para uma visão tecnicista que, normativamente, exige uma atuação coincidente com determinados standards (descontextualizados e generalizáveis) de aprendizagem. Por outro lado, aponta a passagem de um saber profissional, construído por cada professor e associado à sua experiência e relação com a profissão, para um saber 'cientificizado' e que assenta na ideia de que «the only way in which we can be certain that a professional intervention 'works' is by means of randomized controlled trials – in the literature known as 'golden standard'» (Biesta, 2015, p. 8).

Partindo das conceções de Biesta, Priestley e Robinson (2015) ou de Nóvoa (2017), o panorama descrito no parágrafo anterior converge com dinâmicas mais alargadas que parecem conduzir a uma *desprofissionalização* dos professores, com reflexos em diferentes domínios, como a desvalorização pública da profissão, a consolidação de lógicas prescritivas e centralizadas em

entidades superiores ou a recorrência de um discurso de eficácia e meritocracia. Na mesma linha de pensamento, Alarcão (2014) e, talvez de modo mais direto, Ben-Peretz e Flores (2018), Hargreaves e Fullan (2012) e Ro (2018) têm sublinhado o facto de essas interferências, por vezes externas à escola e mais valorativas do performativo e da 'prestação de contas', efetivamente influenciarem o modo como os professores agem nos contextos escolares - por exemplo, verificando-se um decréscimo da sua motivação e uma intervenção sobretudo marcada pela burocracia. Esta tendência, como salientam Alexander, Fox e Guitierrez (2019) ou Sachs (2015), aproxima a docência da conceção de *profissionalismo gerencial*, que tende a restringir o papel do professor, quase em exclusivo, a uma gestão da aprendizagem dos estudantes. Por isso mesmo, Flores (2017) advoga que assim se circunscreve o trabalho docente a uma ação técnica, reduzindo, ou até negando, as restantes dimensões da profissão: intelectual, cultural, ética, social e política.

Os pontos antes elencados enformam uma tendência que visa limitar o espaço de intervenção social e política dos professores (Nóvoa, 2017). Porém, e tendo como base a perspetiva de Giroux (2018, p. 170)), é necessário reconhecer-se a profunda importância destes profissionais nas sociedades democráticas, assumindo a sua incontornável função social e, mais concretamente, reconhecendo-os como «one of the last defenses available to undermine a growing authoritarianism, pervasive racism, permanent war culture, widening inequality, and debased notion of citizenship». Na verdade, os mesmos não só participam naquilo que é, ou não, o sucesso escolar dos seus alunos (Day, 2013; Darling-Hammond, 2017; Flores, 2017; Hargreaves & Fullan, 2012), como também são agentes ativos na promoção do dinamismo social, na consolidação dos valores democráticos e na procura de uma sociedade mais justa (Alexander, Fox & Guitierrez, 2019; Biesta, 2015; Goodson, 2003; Sachs, 2015; Zeichner, 2019). Face ao referido, fica patente que o professor, assim como a sua identidade e profissionalidade, não pode ser sinónimo de *funcionário letrado ou técnico praticista*, que passiva e rotineiramente segue as orientações exteriores (tutela, administração local, manuais escolares, ...) (Roldão, 2004). Por outras palavras, é fundamental convergir esforços que contrariem essas ideias feitas, pouco fundamentadas, que procuram consolidar a imagem dos docentes como aqueles que desenvolvem a sua prática de acordo com o que se encontra pré-definido (Goodson, 2003). O debate sobre aquilo que define e caracteriza a profissão docente, alicerçado na «multiplicidade dos saberes (teóricos, processos, contextuais), dos valores, dos direitos e dos deveres inerentes à função social de educar, ensinando» (Alarcão, 2014, p. 26), não pode cessar, assumindo-se que é através dele que se pode refletir sobre: i) o que é, de facto, a profissão de professor; ii) como poderia ser a profissão docente; iii) quais as suas potencialidades (porventura utópicas).

Em momento algum a profissionalidade docente pode traduzir-se nos condicionalismos sociais e políticos de um dado contexto histórico, nem tampouco pode desenhar os professores como funcionários passivos que personalizam aquelas anteriores tensões. Partindo das ideias de Freire (2000), não é possível conceptualizar a ação do educador se não for uma ação pedagógica envolvida em esperança e em utopia. Como tão bem explica o autor, os professores não devem ser profissionais mecanicistas, que aguardam um futuro (pré)determinado e que prescindem de se assumir como elementos de mudança e de reconstrução desse mesmo amanhã. Portanto, os professores deverão ser entendidos como agentes sociais potenciadores de transformação social (Giroux, 2018; Goodson, 2003), sendo essencial notar-se, de modos vários, a sua agência, também coletiva, a sua responsabilidade e o seu comprometimento pedagógico e social (Biesta, Priestley & Robinson, 2015; Zeichner, 2019).

Pese embora não seja elemento exclusivo, não podemos negar que a ação do professor se vincula, de modo complementar e intrínseco, ao ato de ensinar (Alarcão, 2014; Duarte & Moreira, 2018; Roldão, 2017). Nesse sentido, e tomando em consideração a ideia de que ensinar é um processo complexo, que requer mais do que a simples gestão da sala de aula, Roldão (2004, p. 8) defende a existência de um saber *profissional educativo*, específico da profissão em causa, que não pode ser entendido como o «mero domínio de conhecimentos científicos relativos aos conteúdos curriculares, nem reduzido aos conhecimentos científicos e metodológicos do campo das ciências da educação». A este propósito, fará sentido recordar as propostas de Hargreaves e Fullan (2012) que perspetivam a existência de um *capital profissional*, desenvolvido paulatinamente e que integra e articula três outros conceitos: i) o *capital humano*, associado aos saberes, capacidades e experiências individuais de cada docente para agir na sua profissão; ii) *capital social*, vinculado à interação entre os diferentes profissionais e ao modo como esta possibilita, ou não, a partilha conhecimentos profissionais, a reflexão sobre experiências educativas e a promoção de dinâmicas colaborativas; iii) *capital decisional*, que se relaciona com a tomada de decisões profissionais, de forma consciente, responsável, partilhada e comprometida, num processo que articula o individual (*capital humano*) e o coletivo (*capital social*). Como assinalam os autores, o capital profissional constata-se quando os professores emergem como coletivo intrincado e ponderado, pelo qual o seu «moral purpose is expressed in their relentless, expert-driven pursuit of serving their students and their communities, and in learning, always learning, how to do that better» (p. 5).

São, pois, os conhecimentos específicos da profissão docente que, por um lado, legitimam a docência como uma efetiva profissão (Nóvoa, 2017) e, por outro, enquanto saber coletivo e coletivamente compartilhado, asseguram a afirmação da agência dos professores e o seu envolvimento tanto em sentido estrito (sala de aula, organização escolar) como em sentido lato (comunidade educativa, políticas educativas) (Zeichner, 2019). Por conseguinte, e negando-se quaisquer lógicas de hierarquização ou de linearidade entre aquilo que Flores (2017) denominou como *conhecimento formal* e *conhecimento prático*, perspectiva-se antes um saber profissional docente que se sustenta na integração dessas duas formas de conhecimento (um saber tradicionalmente vinculado à investigação formal e um outro mais associado à experiência contextualizada), permitindo uma mais profícua atuação em cada realidade e situação educativas.

Deste modo, cremos que o conhecimento profissional dos professores ultrapassa um entendimento aditivo face às múltiplas formas de conhecimento (Roldão, 2004; 2005) - talvez as que Shulman (1987)¹ propôs ajudem a ilustrar esta diversidade -, uma vez que o mesmo se desenvolve sobretudo através da interação (entre cada uma e com as experiências profissionais).

Faz sentido, então, pensar os professores como agentes que se desenvolvem profissionalmente ao longo de toda a sua carreira (Day, 2013), ou seja, como «reflective practitioners or inquirers who make decisions about how students learn, how to assess student learning and appropriate pedagogy for the students s/he teaches based on evidence and experience» (Sachs, 2015, p. 9).

¹ i) Content Knowledge; ii) Curricular Knowledge; iii) General Pedagogical Knowledge; iv) Pedagogical Content Knowledge; v) Knowledge of educational contexts; vi) Knowledge of educational ends, purposes, and values, and their philosophical and historical grounds; vii) Knowledge of learners and their characteristics.

Ou convergindo, por exemplo, com o entendimento de Goodson (2003), como investigadores, mais especificamente profissionais «consumidores de investigação – capazes de ler e interpretar investigação realizada – e produtores de investigação – capazes de realizar investigação» (Flores, 2017, pp. 791-792). E este processo de questionamento sistemático e crítico é, assim, um modo de investigar a sua própria prática educativa com o intuito de construir conhecimento, também sobre o ensino, essencial para o desenvolvimento profissional (individual e coletivo) (Day, 2013; Ro, 2018; Zeichner, 2019).

Tal perspetiva não é nova, na verdade. Já os pontos de vista de Stenhouse (1983), nas últimas décadas do século passado, haviam sublinhado que dada a especificidade do saber docente não é possível considerar que a investigação em Educação se pode desenvolver sem os seus contributos, nem mesmo que o professor se afirma profissionalmente não sendo, também, um investigador. Talvez a metáfora apresentada pelo próprio autor ilustre, com clarividência, a necessidade de se associarem dinâmicas investigativas à ação profissional de qualquer educador:

It has to assume, as agriculturists assume in treating a crop in a field, consistency of treatment throughout the treatment group; but it is the teacher's job to work like a gardener rather than a farmer, differentiating the treatment of each subject and each learner as the gardener does each flower bed and each plant (Stenhouse, 1980, p. 2).

Numa lógica de pensamento convergente, Hargreaves e Fullan (2012) defendem a essencialidade de os docentes protagonizarem dinâmicas de ponderação sobre a prática, num processo contínuo que potencia a melhoria da sua intervenção pedagógica. De modo claro, Roldão (2017, p. 199) aponta que é esta «capacidade de exercer essa reflexividade [que] constitui um dos elementos definidores da profissionalidade em geral».

Já numa espécie de diálogo com os entendimentos de Alarcão (2014), parece ser indispensável notar, com clareza, uma dimensão reflexiva inerente à profissão docente, que não pode ser limitada ao sentido técnico de sala de aula, mas antes, e de modo interativo, precisa de considerar as idiosincrasias políticas e éticas subjacentes àquela ação. Como sugerem diferentes autores (Day, 2013; Flores, 2017; Goodson, 2003; Ro, 2018; Sachs, 2015; Zeichner, 2019), este processo de desenvolvimento profissional através da reflexão não deverá ser tomado como um método isolado, circunscrito às questões formais, que, por vezes, as dinâmicas académicas instigam. De facto, tem de ser um processo que envolve os professores, não na sua individualidade (ainda que não se negue a dimensão individual da profissão), mas sim no seu coletivo. Talvez até a apropriação da proposta de *interação colaborativa* avançada por aquela autora permita ilustrar, com maior rigor, o modo como no presente trabalho se considera a investigação/reflexão associada ao desenvolvimento profissional, porque a mesma é, entre outras coisas, «a criação do conhecimento sobre ensino que [...] [potencialmente] gera uma cultura comum e um ideal partilhado» (Alarcão, 2014, p. 27).

Em jeito de súpula, 'sintetizamos' os professores como profissionais detentores de um conhecimento próprio, específico e partilhado - continuamente (re)construído - que lhes permite assumir a sua agência, nos múltiplos contextos educativos, com o intuito de contribuir para a construção de um futuro que se anseia socialmente mais justo.

A FORMAÇÃO (INICIAL) DE PROFESSORES: ALGUMAS NOTAS PARA REFLEXÃO

Um elemento essencial para a estruturação de uma profissionalidade conducente com o defendido nas páginas anteriores é, desde logo, a formação docente. Mas como nos explica Nóvoa (2017, p. 117), no âmbito da formação de professores «não há soluções simples. Mágicas. Não há atalhos. A formação de professores é um campo de grande complexidade, nos planos académico, profissional e político».

De acordo com Olsen (2008), essa formação (inicial) tem sido progressivamente marcada por certo entendimento mais integrado daquilo que é o desenvolvimento profissional de tais agentes educativos ou por uma conceção da «profession of teaching as a whole» (p. 23). Por sua vez, Flores (2017) advoga que não é possível pensar a formação de professores sem se adotar um olhar mais complexo sobre, entre outros, três elementos relevantes: i) que representações da profissão docente e saberes profissionais lhe estão associados; ii) quais as (potenciais) implicações da formação de professores nas dinâmicas pedagógicas contextualizadas e, por inerência, na aprendizagem dos estudantes; iii) a não interpretação da mesma como panaceia que solucionará todas as eventuais disfuncionalidades da(s) realidade(s) educativa(s).

Pese embora os aspetos antes referidos, diferentes autores (Bozu & Arànega, 2017; Duarte & Moreira, 2018; Roldão, 2004) vão constatando, pelos seus estudos, que os professores em formação têm dificuldade em reconhecer a especificidade intrincada da profissão docente, parecendo atribuir uma importância prioritária à aprendizagem de técnicas, numa lógica de ‘saber como aplicar’. Num sentido complementar, é também notório que, paulatinamente, em diferentes realidades sociais e políticas, se desenvolvem processos rápidos (e quase inócuos) de formação (inicial), que, no fundo, parecem contrariar as opiniões defensoras da necessidade de um processo formativo sólido e nos diferentes domínios da ação docente. Por consequência, apenas se descaracteriza a especificidade da profissão e, em simultâneo, esbate-se aquela que é a sua função social (Darling-Hammond, 2017; Hargreaves & Fullan, 2012). Opções que em nada convergem com as posições defendidas no presente trabalho, pois mais se aproximam de um entendimento *gerencialista* e, acrescenta-se, *simplista* da profissão, como se ensinar fosse fácil e somente bastasse conhecer os conteúdos e algumas ‘receitas’ pedagógicas (Nóvoa, 2017; Roldão, 2004; 2005).

Apesar dos diferentes pontos de vista pelos quais se pode encarar a profissão docente e o processo de formação que lhe tem de ser inerente, tomamos como mote três aspetos que cremos fundamentais, naturalmente reconhecendo a exclusão (não intencional) de muitos outros que a esta temática se encontram associados. A saber, e sobre a formação inicial de professores, abordaremos: i) a relação entre os processos formativos e a identidade e saberes específicos da docência; ii) o desenvolvimento de competências de investigação de modo integrado na formação inicial de professores; iii) a importância da interação entre as dimensões prática e conceptual, incidindo particularmente nas dinâmicas de supervisão.

Importa considerar, desde logo, que a formação inicial não corresponde ao primeiro momento em que os futuros professores têm contacto com a profissão e constroem as suas representações sobre ‘o que é ser professor’ (Flores 2010). De facto, tal acontece ao longo da sua experiência enquanto alunos dos Ensinos Básico e Secundário e devido às muitas horas de interação com profissionais da área. Todavia, é apenas durante o processo formativo já no Ensino Superior que os mesmos futuros professores começam a perceber que, ao contrário da generalidade das ideias pré-concebidas (também cultivadas pelo senso comum), a ação docente

é complexa (Roldão, 2005). Não podemos deixar de salientar, ainda assim, que mesmo durante este período formativo não raras vezes os professores em formação parecem querer restringir a sua aprendizagem ao desenvolvimento de competências de «saber-fazer, ou seja, [à] aprendizagem de técnicas, estratégias de aplicabilidade (quase) direta» (Duarte & Moreira, 2018, p. 1987). De algum modo, esta intenção dialoga com o entendimento de Flores (2017, p. 778), segundo o qual em alguns contextos se torna evidente uma certa «didatização² da formação, com ênfase no conteúdo e na didática, que, não retirando a relevância destas componentes, não são suficientes para se tornar e ser professor».

No entanto, tomando a formação inicial como um momento estrutural para o desenvolvimento de competências e saberes específicos da profissão docente (Bozu & Aránega, 2017), ainda que não impeditivo de uma dinâmica de contínuo envolvimento aprendente neste domínio (Darling-Hammond, 2017; Day, 2013; Canha, 2013; Ro, 2018. Roldão, 2004), será fundamental que se assumam outras lógicas. Como ilustra Ro (2018, p. 52), mesmo num período histórico que evoca permanentemente o performativo, «the role of preservice education in the era of test based accountability is not to educate teachers to be mere executors of accountability demands» (sublinhados próprios).

Seguindo esse outro rumo, a formação inicial docente poderá emergir como uma dinâmica essencial para que os futuros profissionais sejam capazes de, depois, e nos diferentes contextos, protagonizar uma ação conceptualmente sustentada, que reconhece os atuais desafios subjacentes aos processos educativos, comprometida com todos os agentes envolvidos e, de modo complementar, consciente das implicações sociais, políticas e éticas que o agir docente acarreta.

A par do referido, e entendendo a mesma somente como o principiar de um desenvolvimento profissional, será fundamental que essa formação também permita o aprimoramento de competências, individuais e coletivas, favoráveis ao contínuo crescimento profissional. Referimos com clarividência aquelas que remetem para a dimensão investigativa associada à docência (Flores, 2017), porquanto cada vez mais se defende que a participação em práticas de investigação tende a contribuir para a alteração de crenças perfilhadas e para o desenho da identidade dos docentes (Lopes, 2019). Além disso, e no que concerne a essas dinâmicas investigativas, importa considerá-las sob um enquadramento colaborativo (Canha, 2013). Aliás, como sustenta Ro (2018, p. 54), «teacher learning is facilitated when they collaboratively participate in systematic inquiry about practice through communities or networks».

Face ao exposto, aponta-se como relevante que, ao longo da formação inicial, os futuros professores desenvolvam a sua *literacia investigativa*, acima de tudo como uma capacidade inequívoca para a ação docente de cada um (Flores, 2017; Sachs, 2015). A este propósito, Darling-Hammond (2017) alerta para a importância de processos de profissionalização docente que integrem e articulem sólidos conhecimentos pedagógicos e de conteúdo, processos de intervenção prática e contextualizada e o desenvolvimento de dinâmicas investigativas. Com outro foco de análise, Alarcão (2014) e Canha (2013) sublinham a interação possível com diferentes Instituições de Ensino Superior e/ou Centros de Investigação. Numa espécie de corroboração da ideia anterior, Hargreaves (2013, p. 234) indica que:

² A este propósito, importa assinalar que, à semelhança do que é defendido por Canha (2013, p. 27), não pretendemos circunscrever o conceito de didática à «visão aplicacionista de Didática enquanto ciência que, na linha da racionalidade técnica, se preconizava como disciplina de aplicação dos “saberes nobres”». Antes o assumimos, então, assente no tríptico proposto pelo mesmo autor: investigação, currículo e política.

they are places where teachers constantly inquire into learning and problems together, drawing on their different experiences of particular children or strategies, and on what the evidence they can collect is telling them – about the best way to approach a child, a difficult curriculum concept, an unfamiliar innovation, or a group of learners who are falling behind, together. And they are places where teachers don't just endure but actively enjoy challenging and being challenged by their colleagues and their administrators.

Porventura, envolvendo-se em projetos de investigação no decorrer da formação inicial experienciada, os professores de amanhã poderão, depois, continuar a participar em práticas investigativas várias, contribuindo para a divulgação de saberes no domínio educativo e, de modo inerente, para o desenvolvimento da própria profissão (Zeichner, 2019).

Como destacou outrora Alarcão (2014, p. 24), a docência «pela sua complexidade, exige cooperação, olhares multidimensionais e uma atitude de investigação na ação e pela ação». Ou seja, a formação só pode auxiliar os professores a assumirem-se como agentes de mudança com a capacidade de problematizar criticamente aquilo que desenvolvem nos contextos, num processo interativo e dialógico com a ação e com os restantes professores (Ro, 2018). Desta forma, e enquanto dinâmicas de aprendizagem e desenvolvimento profissional (Darling-Hammond, 2017; Ro, 2018), são de valorizar os processos de investigação-ação.

Aproximando-nos das conceções de Carr e Kemmis (1986), sabemos que a investigação-ação colaborativa tende a ser apresentada como o modelo de investigação que melhor se adapta às especificidades da pesquisa em Educação, quando focada no ensino, e que privilegia uma ação crítica e, como tal, emancipatória e transformadora da realidade escolar e das práticas docentes. Como explicam aqueles autores, este processo, atento às especificidades de cada contexto e de cada agente, através de ciclos sequenciais de investigação e autorreflexão □ planeamento, desenvolvimento, observação e reflexão □, permite que os professores analisem a realidade educativa, numa dialética constante entre a dimensão teórica e prática da docência e, preferencialmente, num processo dialógico entre diferentes sujeitos que se constituem como uma comunidade que investiga colaborativamente. Esta concepção vai, então, ao encontro da perspetiva de Hargreaves (2013, p. 234): «teaching is a profession with shared purposes, collective responsibility and mutual learning».

Importa, porém, atentar na reflexão de Canha (2013) sobre esta temática. Segundo o autor, ao considerar-se que as dinâmicas de investigação-ação são as 'mais adequadas' relativamente aos processos educativos, poder-se-ão induzir algumas interpretações falaciosas. A primeira, por exemplo, é reforçar a ideia de que os docentes apenas são capazes de desenvolver aquele método de investigação, olhando-os como alienados face a outras práticas investigativas mais formais. A segunda é encarar o processo de investigação-ação meramente como a resolução, no imediato, de problemas específicos, aproximando-o assim de uma visão tecnicista da investigação.

Face a estes alertas, e não negando a importância da investigação-ação no domínio educativo, entende-se que o foco, no âmbito da formação inicial de professores, deverá ser o de contribuir para que os futuros docentes sejam capazes de (colaborativamente) «usar a investigação como ferramenta ao serviço do seu desenvolvimento, da melhoria das suas práticas profissionais e do conhecimento no campo» (Canha, 2013, p. 50). Por via desta, o docente não é, apenas, um agente que atua de acordo com os avanços empíricos e conceptuais na área da Educação, sendo antes alguém que se envolve, e co-responsabiliza, por esse desenvolvimento, reconhecendo a

sua importância para a afirmação da agência coletiva da docência e tornando as escolas num espaço de investigação por excelência (Sachs, 2015; Zeichner, 2019).

A perspetiva anterior aproxima-se da ideia de Stenhouse (1983), isto é, dinâmicas de formação e desenvolvimento profissional que assentam num entendimento dialético entre a teoria e a prática; pois assim se podem contrariar as visões que tradicionalmente encaram a teoria e a prática como duas dimensões amplamente distintas, por vezes divergentes. Até porque as mesmas, ambas definidoras do saber profissional, podem conviver de forma interativa (Carr & Kemmis, 1986; Lopes, 2019). Sobre o assunto, Nóvoa (2017, p. 1123) considera que o Ensino Superior «é decisivo e insubstituível, mas tem de se completar com o trabalho no seio de comunidades profissionais docentes». Por isso, no âmbito da formação inicial, os futuros docentes precisam de construir uma conceção que mitigue aquelas tensões comuns e que privilegie um saber profissional que envolve os aspetos mais conceptuais e aqueles mais vinculados à experiência. A investigação em contexto, neste processo formativo, será essencial para promover tal articulação (Flores, 2017).

Nesse sentido, e coincidindo com as conceções de diferentes autores (Alarcão, 2014; Canha, 2013; Duarte & Moreira, 2018; Flores, 2017; Roldão, 2017), cremos que os processos de supervisão, veiculados às componentes da prática pedagógica nos cursos de formação de professores, são estruturantes para a consolidação de saberes específicos da docência e, também, para a assunção de uma identidade profissional própria, integrada num coletivo e associada à ponderação continuada sobre a ação, as aprendizagens dos alunos e as realidades escolares em sentido lato. Em suma, a prática de ensino supervisionada apresenta-se como uma oportunidade ideal para que os professores em formação possam desenvolver conhecimentos de (iniciação à) investigação, ou seja, percebê-la como uma dinâmica colaborativa e emancipatória que possibilita o seu crescimento profissional, a transformação dos contextos e a construção de (novo) saber.

ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

Metodologicamente, optamos por uma abordagem qualitativa e que, de alguma forma, podemos aproximar de um estudo de natureza exploratória e interpretativa (Flick, 2015). Isto porque, seguindo aquela mesma tendência, quisemos detetar significados explícitos, ou mais ‘escondidos’ (Gadamer, 1975), nos textos dos relatórios de estágio considerados para a pesquisa. Neste caso, significados inerentes ao domínio da investigação e suas especificidades, decorrentes das ações levadas a cabo por futuros professores durante a sua formação inicial para a docência e da concretização das mesmas sob a forma textual.

Para fazer deste um estudo de caso múltiplo (Yin, 2018), recorreremos aos repositórios públicos de cinco instituições de Ensino Superior (universitário) portuguesas, onde selecionamos, aleatoriamente e em relação a cada uma, cinco relatórios de estágio defendidos no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico, entre os anos 2010 (primeiro ano de funcionamento do mestrado) e 2019. No total, compusemos um *corpus* de 25 documentos que cremos plasmarem determinada experiência (investigativa) vivida pelos ainda estudantes, bem como as dinâmicas subjacentes ao processo formativo que os mesmos também protagonizaram. Importa apontar que a nossa atenção direcionou-se, de modo ainda mais afinado, para investigações centradas no 1.º ciclo do Ensino Básico e suas idiossincrasias.

A análise do conteúdo dos relatórios coligidos, enquanto «técnica de análise das comunicações» (Bardin, 2011, p. 33), emergiu como a mais profícua opção para que se tornasse possível a construção de sentidos e significados a partir dos elementos textuais em estudo. Depois, e com o intuito de alcançar uma interpretação mais ampla e suficientemente profunda dos mesmos, procuramos a sua relação com a fundamentação conceptual base (Esteves, 2006) e estabelecemos categorias de análise a priori. Para auxiliar todo o processo de análise dos dados, recorremos ao programa *MAXQDA 2018*, o que facilitou a organização (visual) e a codificação do *corpus* empírico.

Nesse sentido, as inferências que mais adiante clarificaremos podem ser entendidas como consequência da busca de aspetos inéditos e/ou regularidades nos relatórios alvo de pesquisa (Bardin, 2011), concretamente a partir das seguintes categorias definidas: motivação para a investigação; temática/subtemática; métodos/planos de investigação – por exemplo, estudo etnográfico, investigação-ação, estudo de caso, ... (Coutinho, 2013); instrumentos/estratégias de recolha de dados mobilizadas; perspectiva metodológica para a análise dos dados (qualitativa ou quantitativa) – mais uma vez, pela terminologia daquela autora.

Por fim, poder-se-á considerar como o mote ocasionador deste breve estudo a seguinte questão: *Que dinâmicas de investigação experienciam os professores em formação no âmbito da prática educativa supervisionada?*. E é em relação à mesma que, na próxima secção, pretendemos contribuir com uma (possível) resposta.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Nas linhas que a seguir se apresentam, procuraremos explicitar os dados que recolhemos para esta pesquisa, naturalmente não perdendo de vista aqueles que são os seus propósitos subjacentes.

Desde logo, no que diz respeito à categoria da 'temática' selecionada pelos estudantes para o seu trabalho investigativo, a pluralidade é um aspeto notório e, à partida, expectável, tendo em conta a própria diversidade dos sujeitos, dos seus interesses e motivações profissionais. De ressaltar, porém, uma incidência repetida (5 vezes) das questões inerentes à articulação curricular e, também, à educação linguística (4 vezes):

[...] se consideram a Expressão Dramática um Recurso Interdisciplinar. (A12³)

A temática deste relatório relaciona um domínio da Matemática com a Música. (C19)

Como trabalhar a ortografia a par da escrita numa turma de 2º ano do 1º ciclo com diferentes níveis de aprendizagem? (D16)

Qual o lugar da sensibilização às línguas da Europa numa educação para a diversidade linguística no 1º Ciclo do Ensino Básico? (B12)

Observando o gráfico 1, constata-se, além daquelas temáticas referidas, um conjunto de outros assuntos mais genéricos, como a diferenciação pedagógica, a didática do Português ou o desenvolvimento sustentável (2 vezes cada) e outros mais específicos e direcionados, como a educação histórica, o trabalho colaborativo ou a educação ambiental (1 vez cada). Por fim,

³ De modo a assegurar o anonimato requerido neste tipo de trabalhos, doravante os excertos retirados dos relatórios de estágio analisados serão identificados com uma letra (A a E), atribuída aleatoriamente a cada instituição de Ensino Superior, e pelos dois últimos algarismos da data de publicação do documento (2010 a 2019).

apontamos que um dos relatórios analisados evidenciou dois temas de investigação ali aglutinados: «Perceber o potencial da música como estratégia na aprendizagem da leitura e da escrita; Identificar estratégias promotoras de autonomia leitora nas crianças» (E16).

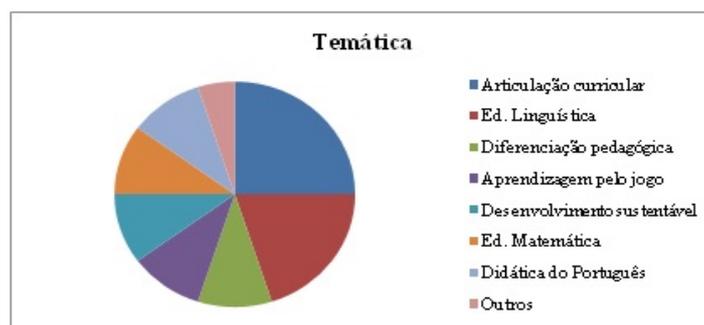


Gráfico 1. As temáticas de investigação selecionadas.

O gráfico 2, por sua vez, clarifica as razões principais que justificam a escolha do tema de investigação pelos estudantes. Repare-se, com atenção, no mesmo:

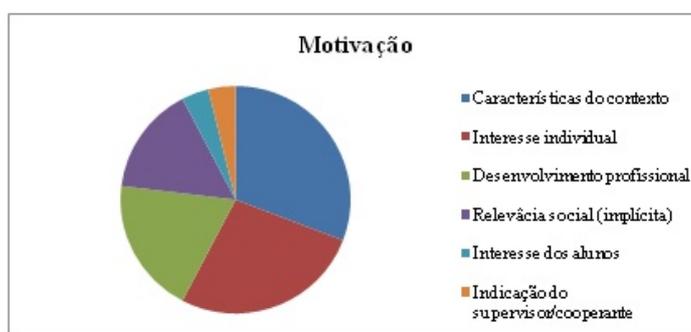


Gráfico 2. Motivações para a escolha da temática de investigação.

Pela sua leitura, torna-se explícito que as características dos contextos educativos (8 vezes) e os interesses individuais (7 vezes) são os motivos que mais se destacam para a concretização de uma ação investigativa pelos sujeitos. Porventura, os futuros professores, vivenciando de forma intensiva a sua prática educativa supervisionada, procuram conhecer e estudar com maior pormenor os ambientes escolares nos quais se encontram envolvidos, parecendo aproximar-se daquilo que é perspetivado por Stenhouse (1980) ou Alarcão (2014). É também este um dos fundamentos que subjaz à investigação-ação, o método/plano de investigação mais vezes

mencionado nos relatórios incluídos neste estudo (aspeto mais à frente explicitado). Leia-se, pois, o seguinte testemunho:

[a investigação-ação] emerge como a mais apropriada para aplicar no desenvolvimento deste estágio, uma vez que se deseja encontrar soluções para aplicar em contexto educativo, na resolução de uma situação real, permitindo uma reflexão constante, ou seja, planificar, intervir e avaliar. (D13)

Por conseguinte, cruzando tais informações alcançadas, pode também assim justificar-se a prevalência daquela motivação mais aludida. Num outro sentido, e uma vez que, ao longo do ano letivo, os mesmos estudantes terão de levar a cabo aquela investigação, será legítimo que optem por um tema que desperte a sua curiosidade e garanta uma motivação regular: «A Matemática sempre foi uma área que me despertou imenso interesse e [...], em conversas de Seminário de Investigação Educacional com a minha orientadora, percebi que eram imensas as temáticas que poderia investigar» (B16).

Seguem-se as intenções de desenvolvimento profissional individual ou o entendimento do tema selecionado como relevante a nível social:

é vital que o docente reflita sobre a sua prática educativa e mobilize um conjunto de metodologias de investigação de forma a evoluir como pessoa e como profissional de educação. (A12)

Isto porque, no nosso entender, promover uma educação para a diversidade linguística implica uma desconstrução de estereótipos, de preconceitos e de sentimentos negativos que muitas vezes as crianças possuem e que se constituem como barreiras no processo de conhecimento do outro e de respeito pela diversidade. (B12)

Atente-se, agora, no gráfico que a seguir se apresenta:

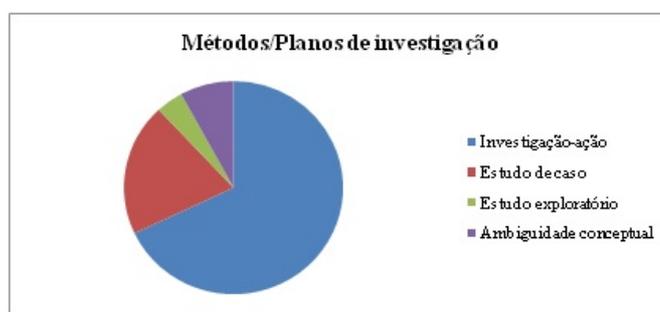


Gráfico 3. Métodos/Planos de investigação escolhidos.

No que concerne aos métodos/planos de investigação, em consonância com a terminologia de Coutinho (2013), salienta-se, de modo clarividente, a opção pela *investigação-ação* (17 vezes). Com uma incidência substancialmente inferior surgem os *estudos de caso* (5) e um *estudo exploratório*.

Tende, portanto, a ser recorrente, e nos relatórios de estágio amplamente fundamentada, a opção pela *investigação-ação*, pese embora a mesma nem sempre pareça de facto levada a cabo. De alguma forma, assume-se quase que implicitamente - parecendo fazer ecos da ideia de que os docentes apenas deverão envolver-se em dinâmicas investigativas enquadradas nesta metodologia (Canha, 2013) - que aquele tem de ser o plano de investigação seguido no âmbito do mestrado profissionalizante considerado; no entanto, a sua real concretização não raras

vezes se dilui na prática educativa que integra o plano de estudos do curso. Cremos que o exemplo seguinte traduz essa mesma perspetiva: «seguí uma metodologia ao longo da minha prática de ensino supervisionada, tendo por base a metodologia que assenta numa perspetiva socioconstrutivista. Esta [investigação-ação] tem em vista várias estratégias para melhorar o processo de ensino-aprendizagem» (E15).

Mais ainda, notaram-se dois casos que podemos apelidar de ‘conceptualmente ambíguos’. Por outras palavras, parece existir uma efetiva confusão entre aquilo que deveria ser uma ação investigativa com certos contornos metodológicos próprios e aquilo que foram as intervenções educativas dinamizadas no âmbito do processo de supervisão pedagógica ocorrido. Leia-se, a este propósito, dois excertos esclarecedores, por nós sublinhados:

ao longo das intervenções pedagógicas, [...] dado que estas envolviam uma interação direta com os docentes e os alunos, recorri a uma metodologia de natureza qualitativa. (B16)

Para a realização do nosso projeto investigativo e tendo em conta que este se insere no campo educacional e visa [...] compreender os efeitos deste nos conhecimentos, capacidades e atitudes dos alunos, decidimos optar pelo paradigma qualitativo, uma vez que este tipo de investigação está fortemente ligado aos estudos educacionais. (B17)

Os instrumentos e/ou estratégias de recolha de dados mobilizados pelos ‘estudantes investigadores’ foram, como se deteta a seguir (gráfico 4), muito diversos:



Gráfico 4. Instrumentos/estratégias de recolha de dados mais usados.

Pelos dados acima organizados, verifica-se que as notas de campo e/ou diários de bordo (20 vezes) foram os instrumentos preferenciais no seio das investigações realizadas. De acordo com o redigido num dos relatórios analisados, os mesmos «abarcam registos pormenorizados, descritivos, evidenciando o contexto, as pessoas, as suas ações e interações, respeitando a linguagem das mesmas» (D17).

Depois, repetem-se as fotografias/áudios/vídeos (18 vezes), que permitem «ter um registo mais fiel» (C18), bem como a observação participante (15 vezes), capaz de «[facultar] dados mais completos, precisos e significativos do que está a ser observado e, ainda, permite identificar quais as modificações necessárias e implementá-las» (D17).

As entrevistas, talvez porque ocasionam a obtenção de informação junto de intervenientes específicos e potenciam a compilação ampla de elementos vários, foram mencionadas 11 vezes. Os registos escritos, por sua vez, são resultado da intenção do pesquisador que aponta o que lhe parece adequado face aos seus objetivos de investigação e surgiram em 6 documentos

analisados. De acordo com um deles, «os registos escritos permitiram-me compreender, essencialmente nas atividades experimentais, as conceções alternativas dos alunos e se as experiências traduziram-se na organização e modificação para conhecimentos cientificamente mais corretos» (E18). Com um número de incidências menor contaram-se o inquérito, a comparação inicial e final, a observação não participante (4 vezes cada) e as escalas métricas (3 vezes). Em 6 casos apenas se percebeu uma certa 'dissonância conceptual' em relação àqueles elementos que os estudantes tomaram como instrumentos de recolha de dados. Assim, por exemplo, as planificações, o trabalho em equipa ou as práticas avaliativas não cumpriram, naquelas investigações realizadas, a função de mecanismos para a aglutinação de informações necessárias ao progresso da pesquisa, embora tenham sido desse modo apresentados. Atendendo a uma outra categoria definida – a perspetiva metodológica assumida para a análise, e mais uma vez recorrendo à terminologia adotada por Coutinho (2013), podemos observar o seguinte gráfico:



Gráfico 5. Opções quanto à perspetiva metodológica para a análise dos dados.

Nos relatórios estudados, a *análise qualitativa* dos dados coligidos foi aquela que mais se destacou (9 vezes). De notar que logo a seguir, com 7 evidências, surgiu a *análise mista, mas com tendência qualitativa*. Efetivamente, verificou-se uma maior propensão para a prática interpretativa, não matemática, das informações recolhidas e depois relacionadas, sob a forma de uma aproximação naturalista aos objetos em estudo (Strauss & Corbin, 2002) e não de uma sistematização em números e/ou estatísticas. Os exemplos que a seguir se transcrevem são destes aspetos testemunho:

Torna-se ainda possível concluir, através da análise efetuada, que o alcance da generalização do padrão ocorre maioritariamente quando os alunos estão na presença de um padrão com um motivo que não contém termos repetidos, como se observa na tarefa Azulejos da cozinha e Construção de padrões natalícios. (C15)

De um modo geral, o grupo E demonstrou apenas memorizar as regras de jogo, dando apenas relevância às mesmas. O grupo achou que apenas o conhecimento das regras era necessário para conseguir concluir o jogo com sucesso, precipitando-se. [...] Consequentemente, e tendo em ponderação a análise efetuada ao desempenho e evolução dos membros deste grupo, detetei que o grupo exibiu características pertencentes ao nível de critério I. [C1]. (B16)

De ressaltar que apenas um dos trabalhos incluídos na pesquisa evidenciou uma análise meramente quantitativa dos dados recolhidos – «Observa-se que, globalmente, os alunos tiveram

melhores resultados na última ficha, que foi na fase final do projeto. Apenas um (1) aluno teve um resultado inferior (menos 1 item) na última ficha de observação» (E16) – e três outros mobilizaram uma análise mista, mas de tendência sobretudo quantitativa. Nestes casos, portanto, os números prevaleceram e serviram para dar sentido àquela temática em estudo, bem como à participação da amostra interveniente – «Por sua vez muitas das atividades realizadas em pequeno e grande grupo obtiveram uma pontuação equivalente. Obteve-se assim como média da 1ª recolha 4,04 e da 2ª recolha uma média de 4,40 havendo assim uma subida de 0,36» (C14).

Neste ponto, contaram-se também 4 trabalhos de investigação que limitaram a sua secção de 'Análise de Dados' a uma simplista descrição, por vezes incluindo certa reflexão, das práticas educativas realizadas em contexto durante o seu processo de estágio. Os exemplos a seguir apresentados são, para tal, reveladores:

Síntese inerente à questão problemática levantada [...] Apesar de não poder afirmar que a problemática foi resolvida, face ao curto espaço-tempo de intervenção, o que é relevante é que me esforcei por conferir à prática um sentido investigativo adequando a ação às necessidades dos alunos com diferentes níveis de aprendizagem, utilizando estratégias teoricamente fundamentadas. (D16)

As frases e as imagens foram pensadas pelos alunos, contudo, devido à falta de tempo, nomeadamente com a aproximação das provas de aferição, uma boa parte da estrutura deste trabalho foi organizado por mim, procurando respeitar o que foi elaborado em grupo. No tempo de escrever, e para não haver margem para 'discussões', decidi ser eu. (E18)

Deste modo, não nos parece possível considerar tais asserções como efetivas análises dos dados alcançados sob determinado mote investigativo e potenciadores da organização de um esquema explicativo decorrente da leitura interpretativa em relação a uma realidade específica (Flick, 2015). Se o documento em causa fosse, somente, um 'relatório (de estágio)' tal opção podia desenhar-se como a mais profícua e consequente, no entanto, a dimensão investigativa que se exige subjacente ao mesmo implica outro tipo de ações, depois ali, por escrito, plasmadas.

Por fim, apontamos um único exemplar que, ainda no que se refere a esta última categoria da nossa análise, se cingiu à transcrição das informações reunidas para a investigação. Leia-se o excerto a seguir registado:

A minha opinião sobre este projeto de História:

“Eu acho que aprendi muito bem os reis D. Fernando, D. Afonso Henriques e D. João I.” (Alexandre, 9 anos) [...] “Eu acho que este projeto foi muito bom, pois verificamos, aprendemos e não nos esqueceremos. Representamos e lembramos.” (Gonçalo, 9 anos). (E15)

Não se deteta, pois, qualquer apreciação de cariz analítico – qualitativo ou quantitativo – dos testemunhos conseguidos junto da amostra participante ou o cruzamento das perceções e opiniões manifestadas com o contexto dos sujeitos ou com o dinamismo próprio da realidade em estudo. Por consequência, apenas se pode constatar uma compilação de elementos que, assim só, pouco ou nada contribuem para o alcance de quaisquer considerações conclusivas em relação ao tema de investigação selecionado e aos propósitos conferidos à pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Face à análise desenvolvida, procuraremos, quase em jeito de síntese, dar uma resposta à pergunta que subjaz ao presente texto: *que professor investigador se desenha pelas experiências investigativas vivenciadas por futuros docentes?* Para tal, é importante assumirmos, à semelhança

de Canha (2013, p. 151), que as dinâmicas investigativas são «constitutivas de um enredo empírico que combina intervenção e construção de conhecimento».

Tendo por base os dados recolhidos e estudados, o professor investigador evidenciado nos relatórios de estágio parece ser, sobretudo, um docente que tem como propósito o aperfeiçoamento dos contextos educativos e das práticas profissionais individuais, explicitando com alguma clareza a opção por determinada temática a estudar, e que efetivamente valoriza a investigação-ação como principal metodologia adotada (gráficos 2 e 3). Porém, e apesar da mobilização de diferentes instrumentos e técnicas de recolha de dados (gráfico 4), ação convergente com o que registam como relevante nos processos investigativos, a análise, pese embora diversa nas suas conceções e estratégias (gráfico 5), tende a ser diminuta e a não possibilitar maior aprofundamento. E assim se constata, por/para estes estudantes, um certo afastamento e, acrescenta-se, desconhecimento face ao potencial da investigação no sentido da (re)construção de saberes, também no domínio da Educação.

Deste modo, pelas experiências investigativas contadas pelos futuros docentes, aquele é, pois, um profissional que assume preocupações formais com o processo investigativo, mas que parece circunscrevê-lo a um fim exclusivamente centrado naquilo que é a sala de aula e a sua identidade profissional, atribuindo um papel secundário à análise e aos contributos dessa interpretação para um campo de estudos mais abrangente e transversal.

Recuperando, nesta fase, o conceito de investigação acima explicitado, parece-nos possível desenhar/caracterizar o futuro professor (investigador) de acordo com três elementos complementares:

- um docente que perspetiva a investigação como uma ação em muito coincidente com a prática pedagógica, promotora da sua melhoria e, também, do desenvolvimento profissional individual, numa lógica próxima das conceções subjacentes à metodologia de investigação-ação, mas parecendo esquecer as dimensões social, política e ética;
- um docente que reconhece um certo carácter contextual da investigação em Educação e, ainda, que esta dinâmica tende a ser fortalecida quando enquadrada num processo que prevê uma ampla panóplia de instrumentos e técnicas de recolha e análise de dados. Um docente que, por vezes, contraria as lógicas de uma ação investigativa que permite a interação entre diferentes investigadores;
- um docente que, por se focar sobretudo na intervenção pedagógica e numa junção de dados que interagem com essa atuação, vai atribuindo um lugar secundário à dimensão epistemológica da (sua) investigação. Isto é, a pesquisa por nós concretizada fez notar um professor investigador que parece refletir exclusivamente para melhorar a sua prática, desconsiderando aqueles que são os potenciais da investigação para a construção de novos saberes ou, até numa ambição mais humilde, para a constatação do modo como a sua ação educativa possibilitou, ou não, responder à questão(-problema) que se propôs estudar.

Em consonância com o referido, também podemos concluir que os relatórios de estágio analisados transparecem, em algumas passagens, um certo 'alheamento conceptual' – sobre o que é a investigação, quais os seus propósitos, quais os pressupostos metodológicos possíveis e suas especificidades e implicações, ... – por parte dos futuros docentes, o que porventura não favorece o aprimoramento de uma efetiva literacia investigativa, nomeadamente quando daquele momento formativo pelos mesmos vivenciado.

De salientar, mais ainda, que as tendências acima referidas poderão não contribuir para o desenvolvimento de conhecimento sistemático de âmbito educativo, o que, como foi referido nas páginas iniciais, é um elemento estruturante para a consolidação da docência como uma profissão autónoma, com saber(es) e campo(s) de intervenção próprios. Efetivamente, a contínua interação entre os saberes conceptuais e aqueles que são provenientes da experiência precisa de ser notada, desde logo, pelos profissionais. Nesse sentido, e para fortalecer tal perceção, parece necessário refletir-se sobre o modo como a investigação emerge e é levada a cabo no seio da prática educativa supervisionada. Será importante adotar processos que possibilitem aos futuros professores consolidar conceções elaboradas sobre a sua ação profissional, perspetivando a investigação como um processo que interage, pois, com a docência, todavia que não se circunscreve ao ato de ensinar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (2014). Desenvolvimento profissional, interação colaborativa e supervisão. In J. Machado & J.M. Alves (Coords.), *Coordenação, Supervisão e Liderança* (pp. 22-35). Porto: Universidade Católica Editora.
- Alexander, C., Fox, J. & Gutierrez, A. (2019). Conceptualising Teacher Professionalism Education: Voices from Policy and Practice. In A. Gutierrez, J. Fox & C. Alexander (Eds.), *Professionalism and Teacher* (pp. 1-26). Springer: Singapore. doi:10.1007/978-981-13-7002-1_1.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo* (4.ª ed.). Lisboa: Edições 70.
- Ben-Peretz, M. & Flores, M.A. (2018). Tensions and paradoxes in teaching: implications for teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 1-12. doi:10.1080/02619768.2018.1431216.
- Biesta, G. (2015). Education, Measurement and the Professions: Reclaiming a space for democratic professionalism in education. *Educational Philosophy and Theory*, 1-16. doi:10.1080/00131857.2015.1048665.
- Biesta, G., Priestley, M. & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching*, 21(6), 624-640. doi:10.1080/13540602.2015.1044325.
- Bozu, Z. & Aránega, S. (2017). La formación inicial de maestros y maestras a debate; Qué nos dicen sus protagonistas? *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 21(1), 143-163.
- Canha, M.B. (2013). *Colaboração em Didática: Utopia, desencanto e possibilidade*. Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro, Departamento de Educação, Aveiro.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. London: Routledge Farmer.
- Coutinho, C. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas* (2.ª ed.). Coimbra: Edições Almedina.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 1-16. doi:10.1080/02619768.2017.1315399.
- Day, C. (2013). Teacher Quality in the Twenty First Century: New Lives, Old Truths. In X. Zhu & K. Zeichner (Eds.), *Preparing Teachers for the 21st Century* (pp. 21-38). Verlag: Springer. doi:10.1007/978-3-642-36970-4_13.

- Duarte, P. & Moreira, A.I. (2018). Epistemologia na profissão docente: a perspectiva dos professores em formação sobre formação inicial, supervisão pedagógica e identidade profissional. *RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 1964-1994. doi:10.21723/riaee.unesp.v13.iesp3.dez.2018.11124.
- Esteves, M. (2006). Análise de Conteúdo. In J.A. Lima & J. Pacheco (Orgs.), *Fazer Investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.
- Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flores, M.A. (2010). Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. *Educação*, 33(3), 182-188.
- Flores, M.A. (2017). Contributos para (re)pensar a Formação de Professores em Portugal. In *Lei de Bases do Sistema Educativo. Balanço e Prospetiva* (Vol. II, pp. 773-810). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da Indagação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP.
- Gadamer, H.G. (1975). *Truth and method*. London: Sheed & Ward.
- Giroux, H.A. (2018). *The Public in Peril: Trump and the Menace of American*. Routledge: New York.
- Goodson, I.F. (2003). *Professional Knowledge, Professional Lives: Studies in education and change*. Philadelphia: Open University Press.
- Hargreaves, A. (2013). Push, Pull and Nudge: The Future of Teaching and Educational Change. In X. Zhu & K. Zeichner (Eds.), *Preparing Teachers for the 21st Century* (pp. 217-236). Verlag: Springer. doi:10.1007/978-3-642-36970-4_13.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional capital: transforming teaching in every school*. New York: Teachers College Press.
- Lopes, A. (2019). Still Building a Better World? Research Reflections on Teacher Education and Identity. In M. Kowalczyk-Wałędziak, A. Korzeniecka-Bondar, W. Danilewicz & G. Lauwers (Eds.), *Rethinking Teacher Education for the 21st Century: Trends, Challenges and New Directions* (pp. 27-42). Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1106-1133. doi:10.1590/198053144843.
- Olsen, B. (2008). How Reasons for Entry into the Profession Illuminate Teacher Identity Development. *Teacher Education Quarterly*, 23-40.
- Ro, J. (2018). Lost in Transition: Learning to Teach in the Era of Test-Based Accountability. In C. Wyatt-Smith & L. Adie (Eds.), *Teacher Education, Learning Innovation and Accountability* (pp. 51-64). Singapore: Springer. doi:10.1007/978-981-13-2026-2_4.
- Roldão, M.C. (2004). Professores para quê?: para uma reconceptualização da formação de profissionais de ensino. *Discursos: Perspetivas em Educação*, 95-120.
- Roldão, M.C. (2005). Profissionalidade docente em análise: Especificidades dos ensinos superior e não superior. *Nuances: estudos sobre a educação*, 12(13), 105-127.
- Roldão, M.C. (2017). Formação de professores e desenvolvimento profissional. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 22(2), 191-202.
- Sachs, J. (2015). Teacher professionalism: why are we still talking about it?. *Teachers and Teaching*, 22(4), 1-13. doi:10.1080/13540602.2015.1082732.
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-21.

- Stenhouse, L. (1980). *The Teacher as Focus of Research and Development* (pp. 1-17). Norwich: East Anglia University.
- Stenhouse, L. (1983). The relevance of practice to theory. *Theory Into Practice*, 211-215. doi:10.1080/00405848309543063.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Yin, R. (2018). *Case Study Research and Applications: Design and Methods* (6.^a ed.). Los Angeles: SAGE.
- Zeichner, K. (2019). The Importance of Teacher Agency and Expertise in Education Reform and Policymaking. *Revista Portuguesa de Educação*, 32(1), 5-15. doi:10.21814/rpe.17669.