

## A dimensão investigativa na formação inicial de Educadores de Infância: um olhar sobre relatórios de estágio

### The research dimension in the pre-service education of kindergarten teachers: a look at practicum reports

**Joana Dias**

Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal  
[joanafmd@hotmail.com](mailto:joanafmd@hotmail.com)

**Ana Sofia Pinho**

UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal  
[aspinho@ie.ulisboa.pt](mailto:aspinho@ie.ulisboa.pt)  
<https://orcid.org/0000-0002-1814-1042>

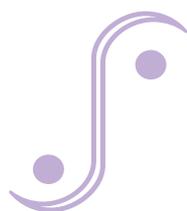
#### **Resumo:**

Integrado num projeto de doutoramento intitulado “A dimensão investigativa na formação inicial dos educadores de infância: o relatório como elemento estruturante das práticas de construção de conhecimento”, o estudo apresentado neste artigo apresenta como objetivos: (i) compreender o lugar e as configurações atribuídos à investigação na construção do relatório de estágio; e (ii) identificar o contributo do relatório de estágio (e experiência investigativo-formativa aí relatada) para a construção do conhecimento profissional do educador de infância na perspetiva dos seus autores. Para o efeito, foi constituído um corpus documental de 176 relatórios de estágio elaborados no período 2010-2016, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar de duas instituições de ensino superior público politécnico. A análise de conteúdo de secções selecionadas dos relatórios de estágio e uma análise estatística descritiva permitiram identificar os seguintes resultados principais: (i) a presença de componentes investigativas no relatório; (ii) uma prática investigativa que permite observar, identificar problemáticas decorrentes da prática pedagógica, e refletir e agir sobre as mesmas; (iii) o relatório de estágio como um instrumento promotor da construção de conhecimento e do desenvolvimento de competências investigativas por parte dos futuros educadores de infância.

**Palavras-chave:** conhecimento profissional; dimensão investigativa; educadores de infância; formação inicial; relatório de estágio.

#### **Abstract:**

Part of a doctoral project titled “The research dimension in the pre-service education of kindergarten teachers: the report as a structuring element of practices of knowledge development”, the study here reported has as aims: (i) to understand the place and the configurations given to research in the elaboration of the practicum report; and (ii) to identify the contribute of the report (and of the research-educational experience therein) to the professional knowledge development of kindergarten teachers, according to the reports’ authors. For this purpose, a documental corpus



of 176 reports elaborated in the time span 2010-2016 was collected in the context of the Masters in Pre-School Education taking place at two polytechnic public higher education institutions. The content analysis of selected sections of the reports and simple descriptive statistic procedures enabled us to identify the following main results: (i) the presence of research components in the reports; (ii) a research practice that allows to observe and identify problems emerging from pedagogical practice, and to reflect and act upon such problems; (iii) the report as a tool to promote the development of knowledge and research competences by the future kindergarten teachers.

**Keywords:** professional knowledge; research dimension; pre-service education; kindergarten teachers; masters' report.

#### Résumé:

Dans le cadre d'un projet de doctorat intitulé « La dimension de recherche dans la formation initiale d'enseignants de maternelle : le rapport comme élément structurant des pratiques de construction de la connaissance », l'étude ici signalé poursuit les objectives suivantes : (i) comprendre la place et les configurations donnés à la recherche dans la construction du rapport de stage ; et (ii) identifier l'apport du rapport (et de la expérience recherche-formative y décrit) pour la construction de la connaissance professionnelle de l'enseignant de la maternelle, dans la perspective des auteurs des rapports. Dans ce but, un corpus de 176 rapports rédigés dans la période 2010-2016 a été constitué. Ces rapports ont été produits dans le cadre du Master en Éducation Préscolaire de deux institutions d'enseignement supérieur polytechnique. L'analyse de contenu de sections sélectionnées des rapports et des procédures statistiques descriptives ont contribué à identifier les résultats suivants : (i) la présence de composants de recherche dans les rapports ; (ii) une pratique de recherche qui permet observer, identifier des problématiques de la pratique pédagogique, et réfléchir et agir sur ces problématiques ; (iii) le rapport comme un outil promoteur de la construction de la connaissance et du développement des compétences de recherche par les futurs enseignants de la maternelle.

**Mots clés :** connaissance professionnelle; dimension de recherche; formation initiale; enseignants de maternelle; rapport de stage.

## Introdução

A integração da dimensão investigativa nos *currícula* de formação inicial docente tem sido um tema perene no debate sobre a qualidade da formação docente nos últimos anos (Rodgers & LaBoskey, 2016), nomeadamente em Portugal (Alarcão 2001; Flores, 2019; Vieira 2016). Destacam-se os contextos de iniciação à prática profissional como um contributo para o desenvolvimento de competências investigativas assentes em processos de intervenção, análise e reflexão a partir de um contexto real (White & Forgasz, 2016). Centrando-se na formação investigativa de futuros educadores de infância, o estudo aqui apresentado pretende compreender como a dimensão investigativa é integrada no processo de construção do relatório de estágio no contexto do Mestrado em Educação Pré-Escolar (MEPE) em duas instituições de ensino superior público politécnico. A partir do estudo realizado, procuramos refletir sobre reptos ao nível da formação em investigação e do desenvolvimento da literacia investigativa na formação inicial de educadores de infância.



## Enquadramento teórico

Na senda de modelos de formação inicial docente orientados para a pesquisa, usualmente pautados por orientações conceituais práticas e sociocríticas da formação (García, 1999), reconhece-se a importância dos profissionais, futuros educadores de infância e professores, desenvolverem capacidades reflexivas e investigativas, com a finalidade de intervir criticamente em prol de uma educação de qualidade face às exigências mutáveis da sociedade (Kitchen & Petrarca, 2016; Rodgers & LaBoskey, 2016). Com efeito, Bullock (2016) acentua a importância de a formação inicial adotar uma epistemologia que confira aos futuros professores o papel de “active contributors to the development of their own knowledge about practice” (p.379), numa relação com a experiência do aprender a ensinar, designadamente no âmbito de estágios em escolas ou experiências de campo. De acordo com o autor, dado os futuros professores se encontrarem situados entre dois mundos (o da universidade e o da escola), com gramáticas e currículos próprios, importa criar condições para que os educadores/professores em formação façam sentido do seu duplo papel, tanto ao nível da construção da sua identidade profissional, como da construção de sentido significativo das experiências ocorridas nesses mesmos contextos, tornando-se assim mais autores do seu próprio conhecimento profissional, ideias corroboradas por outros autores (Cochran-Smith & Lytle, 1999; Nóvoa, 2002; Vieira, 2016; White & Forgasz, 2016). Em conformidade,

*“helping teacher candidates to frame themselves as researchers is crucial to the development of their professional knowledge of teaching and learning. A research stance serves teacher candidates equally well in the context of the university and in the context of the K-12 practicum placement but perhaps even more importantly, serves them well in making sense of the complicated and sometimes competing messages they get between the two worlds of the programme by helping them to realize that, ultimately, they are the ones learning to teach from the sum total of experiences during their programme.”* (Bullock, 2016, pp.380-381)

Nesta linha de pensamento, enfatiza-se o desenvolvimento de capacidades de análise e de problematização sobre o pensar e o agir profissionais, de forma a enfrentar situações educativas complexas (Esteves, 2001; Ponte, 2002; Darling-Hammond, 2006; Cochran-Smith, Feiman-Nemser & McIntyre, 2008; Roldão, 2008; Flores, 2014, 2019). Por outras palavras, salienta-se uma perspetiva de construção do conhecimento profissional docente que incorpore conhecimentos formais e experienciais mobilizados em situações particulares, submetidos a questionamento e análise, fundados em processos de indagação face às paisagens profissionais, no sentido da sua (re)construção e transformação (Bullock, 2016; Rodgers & LaBoskey, 2016; Roldão, 2007). Alarcão (2001) destaca a íntima relação da investigação (sobre a prática) com a função de professor, salientando o papel da formação no desenvolvimento de “competências para investigar na, sobre e para a ação educativa e para partilhar resultados e processos com os outros, nomeadamente com os colegas” (p.24). Ressalta, neste âmbito, competências atitudinais, de ação, metodológicas e de comunicação.

Evans, Waring e Christodoulou (2017, p.404) defendem o desenvolvimento de uma literacia investigativa (*research literacy*) por parte dos educadores/professores, entendendo-a como “the



ability to judiciously use, apply and develop research as an integral part of one's teaching. (...) involves the ability to draw on and integrate different kinds of evidence gained both intuitively and rationally”, ligando-a não só à promoção de um ensino eficaz, mas igualmente destacando a possibilidade de envolvimento conjunto de professores e alunos em processos investigativos. Segundo os autores,

*“teachers need to be able to generate and evaluate appropriate evidence they collect from their everyday practice, and at the same time, make sense of findings from appropriate educational research (Shank and Brown 2013), in order to inform, develop and translate ideas into practice in a way that is meaningful and manageable to themselves, their pupils, and colleagues.” (p.404)*

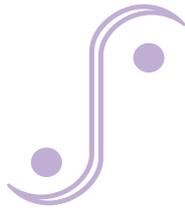
Gutman e Genser (2017), por exemplo, sinalizam a promoção de competências ao nível da literacia investigativa através do recurso à abordagem da aprendizagem baseada em problemas, no seio de comunidades de aprendizagem, secundando a ideia de que estes processos concorrem para a adoção de um entendimento mais crítico da prática e a aquisição de “higher order inquiry skills” (p.63). Bullock (2016) destaca, por isso, que a adoção de uma “research stance” na formação inicial poderá concretizar-se de formas várias, de entre elas através da investigação-ação e do autoestudo das suas experiências durante o estágio. Reconhecendo a necessidade de concorrer para uma literacia investigativa mais ampla, o autor destaca ainda a possibilidade de os futuros educadores/professores de envolverem em experiências de investigação com os seus professores-formadores no âmbito de outras componentes do programa de formação.

Se entendermos, como Carr e Kemmis (1986), que a investigação-ação é

*“a form of self-reflective enquiry undertaken by participants in social situations in order to improve the rationality and justice of their own social of educational practices, as well as their understanding of these practices and the situations in which these practices are carried out.” (p.5),*

então compreende-se a centralidade que a formação investigativa dos futuros educadores/professores poderá desempenhar na construção da sua profissionalidade docente (Loughran, 2009), pelo facto de proporcionar contextos de desenvolvimento da capacidade de recorrer a resultados da investigação para fundamentar a(s) prática(s), resolver problemas de ensino e de aprendizagem, no fundo de desenvolver competências investigativas para agir profissionalmente (Cochran-Smith, 2012), assim como para construir sentido das suas experiências de aprendizagem profissional. Neste processo, o desenvolvimento de um conhecimento científico atualizado sobre o ensino e de uma atitude investigativa surgem como condição sustentadora da análise/interpretação de situações baseada em evidências recolhidas, bem como da (re)definição do plano de intervenção/atuação pedagógica (Niemi, 2008).

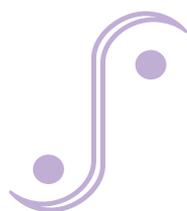
Esta realidade tem conduzido a diferentes modos de operacionalização da dimensão investigativa na formação docente (Cochran-Smith, M., Barnatt, J., Friedman, A., & Pine, G., 2009); Flores, 2019; Vieira, 2016). Ponte (2002) considera que a investigação sobre a prática serve propósitos específicos, não tendo que assumir características semelhantes à investigação realizada noutros



contextos institucionais, reforçando a crescente valorização de uma investigação sobre a prática de ensino, no âmbito da formação de professores, como forma de construção de conhecimento. Niemi (2008) defende o exemplo finlandês de formação de professores baseada na investigação. Neste modelo de formação, a finalidade principal desta orientação para a investigação não se traduz exclusivamente na realização de uma investigação para a conclusão de uma dissertação de mestrado, mas sim no enfoque, ao longo de todo o percurso formativo, de uma educação baseada em evidências/investigação. Esta perspetiva é corroborada por Toom, Kynäslähti, Krokfors, Jyrhämä, Byman, Stenberg, Maaranen e Kansanen (2010), ao referirem-se à integração da investigação em todas as componentes do programa de formação, desde o início, podendo contemplar leitura de literatura resultante de investigação, escrita de ensaios e portefólios, familiarização com métodos de investigação, além da produção da sua própria investigação por parte dos futuros educadores/professores na forma de dissertações de final de curso. Em concordância, a finalidade será a de formar profissionais reflexivos e autónomos, capazes de usar a investigação no seu ensino e de se tornarem “pedagogically-thinking teachers” (Toom et al., 2010, p.333).

Como se infere pelo exposto, existem diferentes entendimentos sobre a investigação na formação de professores/educadores de infância, associados a diferentes concepções, modelos de formação (Estrela, 2002) e às próprias finalidades desta dimensão (Carr & Kemmis, 1986), podendo estas adotar natureza técnica, prática, crítica ou emancipatória. Com efeito, conforme explicita García (1999), o modelo de aprendizagem/desenvolvimento profissional assente na investigação poderá concretizar-se na resposta a problemas emergentes da prática, de forma individual e/ou em grupos de professores, através da identificação e experimentação de estratégias de ensino, simultaneamente procurando desocultar crenças e rotinas; e/ou adotar uma perspetiva sociocrítica e participativa, envolvendo a comunidade (professores, alunos e outros parceiros educativos) na pesquisa das causas e no delineamento de intervenções face situações de injustiça social e educativa. Em todo o caso, a formação investigativa de futuros educadores/professores não deixa de ser uma questão em busca de consensos, seja do ponto de vista epistemológico, seja do ponto de vista metodológico (Veira, 2016).

No geral, podemos dizer que, ao abraçar-se a perspetiva de professor investigador (Alarcão, 2001; Ponte, 2002) ao nível da formação inicial, no entanto, reforça-se a necessidade de superar a dicotomia teoria-prática e potenciar cenários que confirmam à prática e à investigação sobre a prática centralidade neste percurso de formação, com a finalidade de garantir a fundamentação da ação a partir da observação, análise, problematização e experimentação sustentadas (Rodgers & LaBoskey, 2016). Procura-se, assim, favorecer o desenvolvimento de uma atitude inquiridora e de competências de investigação que sustentem e desenvolvam o conhecimento profissional dos futuros profissionais e lhes permitam teorizar criticamente a sua prática pedagógica (Vieira, 2016). Espera-se que que parte da superação da dicotomia teoria-prática se consubstancie na articulação entre as experiências prévias e exteriores à prática pedagógica do futuro educador/professor e a própria prática pedagógica (Cochran-Smith, 2012; Kitchen & Petrarca, 2016). Desta forma, podemos afirmar o potencial da formação investigativa e reflexiva como elo de ligação entre três eixos considerados fundamentais numa formação de professores (Nóvoa, 2002): *investir a pessoa e a sua experiência*, conferindo estatuto ao saber da experiência, ao percurso do professor e à sua identidade profes-



sional; *investir a profissão e os seus saberes*, através de percursos favorecedores da autonomia do professor na produção dos seus saberes, tornando-os protagonistas do seu desenvolvimento profissional; *investir a escola e os seus projetos*, reconhecendo a relevância de uma aprendizagem profissional centrada na escola, na complexidade das situações pedagógicas, proporcionando-se condições para a interpretação crítica dessas situações e uma intervenção transformadora, designadamente através de investigação-ação colaborativa ou de investigação-formação.

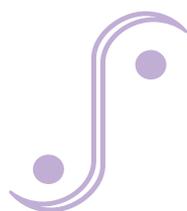
O período de iniciação à prática profissional apresenta-se como um momento para a criação de oportunidades que suscitem a sustentação e experimentação da prática pedagógica numa lógica científico-investigativa (Kaasila, Lutovac, & Lauriala, 2014). No contexto português, tem-se assumido o relatório de estágio como o instrumento que traduzirá a operacionalização e a concretização da dimensão investigativa na prática pedagógica em contexto de estágio. Diferentes estudos têm sido realizados neste âmbito em contexto nacional, destacando-se o estudo de Figueiredo (2013), sobre a necessidade da realização de práticas investigativas no campo de ação da formação inicial dos educadores de infância, e os de Vieira et al. (2013), Vieira (2016) e Flores et al. (2016), com enfoque no papel da investigação na prática pedagógica dos mestrados em ensino, respetivos *rationale*, potencialidades e constrangimentos.

## Metodologia

O presente estudo integra-se num projeto de doutoramento em curso que tem como questão principal “Como é que as instituições de formação integram a dimensão investigativa no processo de construção do relatório de estágio no contexto do Mestrado em Educação Pré-Escolar?”. A investigação no contexto deste projeto, de natureza qualitativa e interpretativa (Coutinho, 2011), apresenta-se sob a forma de um estudo de caso múltiplo (Yin, 2005; Ponte, 2006), de duas instituições de ensino superior de formação de educadores de infância da rede pública politécnica.

A partir da análise dos dois casos, a investigação tem como objetivos: (i) compreender que entendimentos de investigação e de relatório de estágio circulam nos discursos de formação; (ii) descrever que cenários de formação enquadram a elaboração do relatório; (iii) identificar o contributo do processo de elaboração do relatório de estágio para a construção do conhecimento profissional do educador de infância; (iv) identificar linhas de reflexão orientadas para o desenvolvimento da formação em investigação no âmbito do MEPE. A seleção das instituições participantes baseou-se nos seguintes critérios: (a) oferta formativa do MEPE; (b) conveniência, consubstanciada na proximidade regional das instituições e na facilidade de acesso ao campo por parte da investigadora principal; (c) idêntica natureza das instituições de formação, por forma a fazer dialogar concepções e modos de concretização da dimensão investigativa na formação dos futuros educadores de infância.

Neste artigo, apresentamos um estudo centrado unicamente na análise dos relatórios de estágio do MEPE das instituições participantes, referentes ao período 2010-2016, pretendendo-se: (i) compreender o lugar e as configurações atribuídos à investigação na construção do relatório a partir do estágio e (ii) identificar o contributo do relatório de estágio (e experiência



investigativo-formativa aí relatada) para a construção do conhecimento profissional do educador de infância na perspetiva dos seus autores.

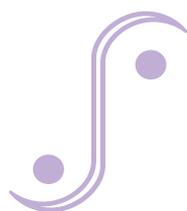
Considerando o contexto enquadrador e de surgimento do MEPE (Decretos-Lei n.º 43/2017 e n.º 79/2014), a definição do intervalo temporal (2010-2016) que susteve a constituição do *corpus* documental (relatórios) pautou-se pelos seguintes critérios: (i) o primeiro ano letivo da primeira edição do MEPE face aos decretos acima referenciados e aos processos de acreditação da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES) e, (ii) como limite, o ano de conclusão da edição do MEPE face ao início do projeto de doutoramento que enquadra o estudo aqui apresentado.

Face ao período estabelecido, recorreu-se à recolha dos relatórios de estágio disponíveis online, em repositório aberto, e elaborados no contexto do MEPE (Tabela 1) das duas instituições de ensino superior público participantes no projeto. Desta forma, apenas em 2011 surgiram os primeiros relatórios de estágio, finalizando-se a recolha com os relatórios disponíveis em 2016 – referentes ao ano letivo 2015/2016 – perfazendo a totalidade de 176 relatórios de estágio. De notar que foi feita uma recolha de todos os relatórios disponíveis em acesso aberto, nos repositórios das respetivas instituições, e que o total de relatórios, seja por ano, seja por instituição, decorre do número de mestrandos que concluem os respetivos relatórios de estágio num dado ano letivo. Foi opção analisar, num primeiro momento, o total de relatórios obtidos no processo de recolha documental e constituição de *corpus*, deixando para um momento posterior, ainda a concretizar, a seleção de uma amostra representativa e aleatória (Vilelas, 2009) de relatórios de estágio por instituição, para uma análise mais aprofundada.

Tabela 1. Relatórios finais de estágio de ambas as instituições de ensino superior públicas

	<b>IA</b>	<b>IB</b>
2011	1	1
2012	4	0
2013	5	3
2014	21	57
2015	24	53
2016	5	2
	T= 60	T= 116
	T= 176	

Enquanto técnica de análise de dados, optou-se pela análise de conteúdo para captação de ideias e significados, permitindo esta analisar, categorizar e interpretar o conteúdo de cada mensagem decorrente (Bardin, 2009; Coutinho, 2011), neste caso, de cada relatório de estágio. Realizou-se uma leitura flutuante de cada relatório, através de uma análise prévia do índice e do resumo dos relatórios com a finalidade de identificar a presença elementos associados à dimensão investigativa na estrutura do relatório de estágio e as temáticas e/ou problemáticas trabalhadas, destacando-se alguns conceitos/



concepções que se verteram em ideias centrais. Posteriormente, considerou-se como objeto de análise secções particulares de cada relatório de estágio, nomeadamente o índice, o resumo, o capítulo associado à metodologia e as conclusões, de forma a compreender o lugar atribuído à investigação na construção do relatório. Procurou-se estruturas e regularidades nos dados de forma a obter resultados contáveis, organizando-se as unidades de análise em categorias. Estas sucessivas leituras e a organização do material permitiram identificar a finalidade dos estudos/relatos das experiências de estágio; a abordagem metodológica adotada; as competências investigativas mobilizadas nos planos de intervenção e/ou investigação para, num segundo momento, analisarmos as principais potencialidades e os constrangimentos sentidos, de acordo com os discursos dos mestrandos (Quadro 1).

<b>TEMA</b>	<b>CATEGORIA</b>
<b>Componentes de investigação</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Identificação de problemática ou definição de questões</li><li>- Definição de um plano de trabalho orientado para a documentação de experiências e recolha de dados</li></ul>
<b>Metodologia</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Natureza/Abordagem</li><li>- Técnicas e instrumentos de recolha de dados</li><li>- Processos de análise e interpretação da informação recolhida</li><li>- Contexto de atuação/intervenção</li><li>- Participantes</li></ul>
<b>Temas ou objeto de estudo</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Organização do ambiente educativo</li><li>- Áreas de Conteúdo</li><li>- Continuidade educativa e transições</li><li>- Dinâmicas de equipa</li><li>- Papel/Ação do educador</li><li>- Modelos Pedagógicos</li><li>- Avaliação na EI</li></ul>
<b>Efeitos da investigação</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Potencialidades</li><li>- Constrangimentos</li></ul>

Quadro 1. Temas e categorias emergentes

A análise de conteúdo foi complementada com procedimentos quantitativos, de tratamento estatístico descritivo, por instituição de ensino superior participante, de modo a assegurar uma melhor compreensão de como a dimensão investigativa é integrada, ou tornada visível, no processo de construção do relatório de estágio no MEPE. Esta opção permitiu, nomeadamente, identificar variações por instituição participante e traçar configurações diversas, nomeadamente ao nível do contributo do relatório de estágio para a construção do conhecimento profissional do educador de infância.

No ponto seguinte, apresentam-se os resultados globais relativos à análise dos relatórios de estágio, explanando-se as principais tendências.



## Discussão de Dados

### Componentes de investigação presentes nos relatórios de estágio

Foi nosso interesse, seguindo a literatura da especialidade (Cochran-Smith, 2012; Figueiredo, 2013; Ponte, 2002), identificar, nos relatórios analisados, componentes ligadas a processos de investigação sobre a prática pedagógica (Quadro 2), por forma a permitir uma melhor compreensão de como esta dimensão estaria a ser operacionalizada. Considerámos, por isso, ser necessária a existência, no discurso dos autores dos relatórios, de uma problemática ou a definição de questões de investigação pedagógica e a menção a um plano de trabalho alicerçado na recolha de informação sobre a experiência pedagógica.

<b>Tema</b>	<b>Categoria</b>
Componentes de investigação	Identificação de problemática ou definição de questões Definição de um plano de trabalho orientado para a documentação de experiências e recolha de dados

Quadro 2: Componentes de investigação presentes nos relatórios de estágio

Na generalidade, verifica-se a existência da identificação de uma problemática ou a definição de questões de investigação, assim como a elaboração de um plano de trabalho orientado para a documentação de experiências e recolha de dados no âmbito do estágio, como os excertos seguintes explicitam.

*“Assim sendo, segundo o tema apresentado para este Projecto de Investigação foi formulada a seguinte situação problema: Como é que, ao nível de creche e jardim-de- infância, os diferentes estilos de interação nas relações entre adulto e criança, influenciam o desenvolvimento íntegro da criança?” (r.1)*  
*“No segundo capítulo, explicito a metodologia do estudo. Num primeiro momento faço o enquadramento teórico do paradigma interpretativo e as metodologias qualitativas em particular a investigação-ação, tendo em conta o âmbito do estudo. Posteriormente, apresento os contextos onde desenvolvi a investigação, sublinhando a minha postura de observadora participante. Por último, enuncio respetivamente os dispositivos e procedimentos de recolha de informação, de análise e de intervenção. Relativamente ao terceiro capítulo, urge enunciar que apresentará a intervenção nos dois contextos e a conseqüente reflexão”. (r18)*

Do ponto de vista estatístico, foi possível considerar que os relatórios de estágio, na sua maioria (93.3% Instituição A (IA); 92.2% Instituição B (IB)), apresentam uma problemática e/ou definição de questões a investigar. Relativamente à definição de um plano de trabalho orientado para a documentação de experiências e recolha de dados, a IB apresenta 75% dos relatórios com esta categoria, tal como representado no Gráfico 1. Relativamente à natureza explícita da existência de um plano de trabalho, uma primeira reflexão a este propósito leva-nos a colocar na base desta diferença a própria estrutura organizativa do relatório, reconhecendo, no entanto, que o facto de o plano de trabalho não estar mencionado, não significa que este não possa ter existido.

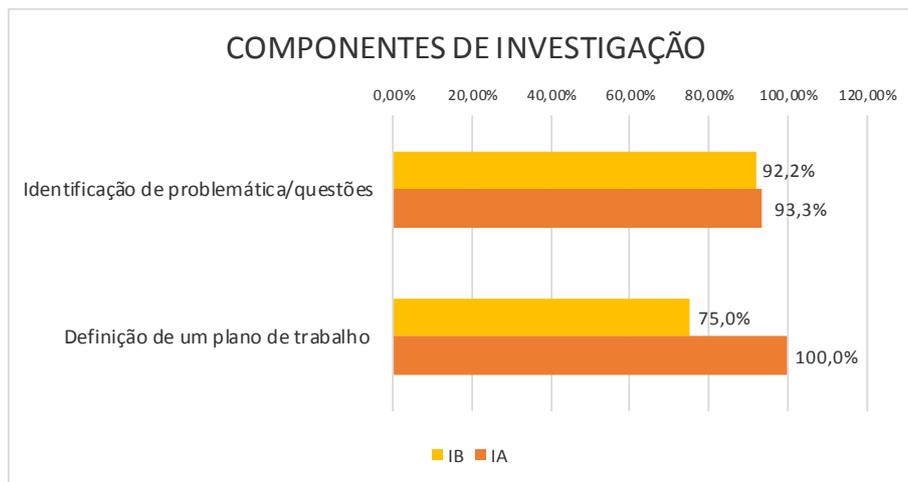
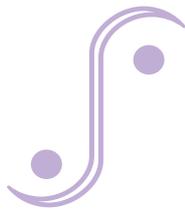


Gráfico1: Componentes de investigação presentes nos relatórios de estágio

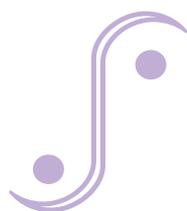
### Metodologia de investigação

De acordo com a análise de conteúdo efetuada, foram identificadas quatro categorias emergentes nos relatórios de estágio (Quadro 3), nomeadamente: a natureza da investigação, os processos de análise e interpretação da informação recolhidas, as respetivas técnicas e instrumentos de recolha de dados, assim como, os contextos de atuação/intervenção e os participantes.

<b>Tema</b>	<b>Categoria</b>
<b>Metodologia de investigação</b>	Natureza/Abordagem
	Técnicas e instrumentos de recolha de dados
	Processos de análise e interpretação da informação recolhida
	Contexto de atuação/intervenção

Quadro 3: Metodologia(s) de investigação identificada(s)

É de salientar que, sendo o estágio um contexto privilegiado para a investigação sobre a prática, a totalidade dos relatórios aponta para problemáticas emergentes dos contextos de estágio, havendo assim a referência a um contexto de intervenção. Neste âmbito, verifica-se que, na IA, todos os relatórios de estágio (100%) apresentam enquadramento metodológico, respetivas técnicas e instrumentos de recolha de dados, assim como a identificação dos processos de análise e interpretação da informação recolhida.



*“Em termos metodológicos, este projeto enquadra-se na investigação qualitativa e no paradigma interpretativo, uma vez que visa analisar a realidade social a partir do contexto e da realidade observada através do olhar do observador participante.” (r50)*

No que diz respeito à IB, 77,5% dos relatórios de estágio apresentam enquadramento metodológico, 49,1% referencia os processos de análise e interpretação da informação recolhida e todos os relatórios (100%) apresentam técnicas e instrumentos de recolha de dados.

*“Neste sentido, a análise de dados traduziu-se a partir dos registos de observação, das notas de campo, das conversas informais com a educadora cooperante, do diálogo com as crianças, das informações dos inquéritos por questionário e das entrevistas informais.” (r160)*

Em síntese, o gráfico seguinte concretiza visualmente a metodologia de investigação tornada visível nos discursos presentes nos relatórios de estágio. Os resultados obtidos neste tema e nas respetivas categorias parecem indiciar modelos de estrutura de relatório de estágio com especificidades próprias, em função da instituição e/ou do supervisor da universidade que acompanha a elaboração do relatório e que, do nosso ponto de vista, concretiza modos de incluir uma “research stance” e fomentar uma “research mindset” na relação investigação-ensino em contexto de estágio. Se tivermos como exemplo, os relatórios n.º55 (IA) e n.º175 (IB), podemos dizer que na IA os relatórios apresentam uma estrutura semelhante a uma dissertação de mestrado (índice; introdução; quadro teórico; metodologia, com referência explícita à natureza e ao tipo de investigação, aos métodos e aos procedimentos de recolha e de tratamento da informação; descrição da intervenção e resultados da investigação; conclusões); na IB os relatórios apresentam uma estrutura que se organiza em torno de índice, introdução, caracterização do contexto de estágio, análise reflexiva da intervenção, seguindo-se um capítulo, final, dedicado à explicitação de problemática, metodologia e intervenção educativa.

## METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

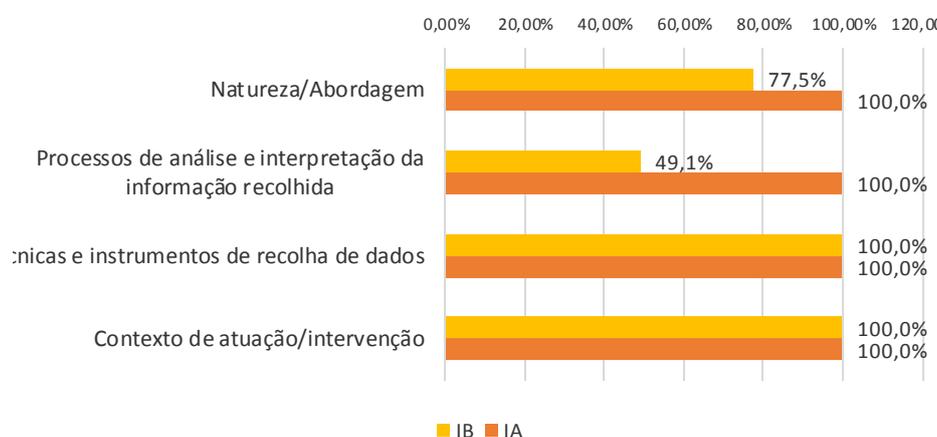
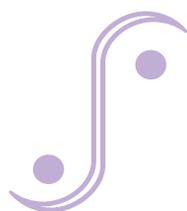


Gráfico2: Metodologia(s) de investigação identificada(s)



### Temas ou objetos de estudo emergentes

Nesta dimensão, foi possível a identificação de categorias e subcategorias emergentes da análise dos relatórios (Quadro 4), mas também identificar diferenças de interesses ou focos em função da instituição de formação analisada.

<b>Tema</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>
Temas ou objeto de estudo	Organização do ambiente	Organização do grupo
		Organização do espaço e materiais
		Organização do tempo
	Áreas de Conteúdo	Formação Pessoal e Social
		Expressão e Comunicação
		Conhecimento do Mundo
	Continuidade educativa e transições	Família/contexto educativo
		Entre valências (creche e pré-escolar)
	Dinâmicas de equipa	
	Papel/Ação do educador	
	Modelos Pedagógicos	
	Avaliação na EI	

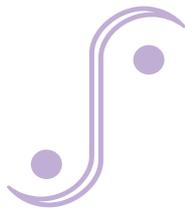
Quadro 4: Temas ou objetos de estudo emergentes

Segundo a análise efetuada, a IA apresenta 47.90% e a IB 26.2% dos seus relatórios de estágio direcionados para esta categoria – temas ou objetos de estudo emergentes-, verificando-se subcategorias específicas, nomeadamente a organização do grupo (IA 29.3%; IB 20.3%), organização de espaços e materiais (IA 11%; IB 6.4%) e, presente apenas na IA (7.6%), a organização do tempo/rotinas.

*“A problemática emergiu do fascínio que senti pelas brincadeiras das crianças durante o período de intervenção. Apesar de só ter decidido abordar este tema em contexto de JI, já na Creche gostava de me sentar a observar a forma como as crianças brincavam, como exploravam os materiais, como se relacionavam com os seus pares durante a brincadeira.” (r162)*

*“Uma vez que a minha problemática está inteiramente relacionada com a organização do espaço, considero fulcral apresentar algumas intenções nesse sentido para cada um dos contextos.” (r117)*

*“De que forma o educador de infância promove uma rotina adequada às necessidades e interesses das crianças?” (r59).*



A categoria de áreas de conteúdo (IA 26.2%; IB 50.2%) apresenta, por conseguinte, três subcategorias de análise presentes em ambas as instituições, especificamente: formação pessoal e social (IA 12.6%; IB 19.5%), expressão e comunicação (IA 11%; IB 20.1%) e conhecimento do mundo (IA 2.6%; IB 10.6%).

*“(...) analisar alguns comportamentos assumidos pelas crianças durante situações de conflito, bem como motivações e estratégias de resolução. Decorrente deste último aspeto, pretende-se apresentar também o papel que o educador assume durante a gestão de conflito e a seu contributo para a resolução dos mesmos.” (r112)*

*“Neste relatório podemos ainda encontrar uma problemática que surgiu durante a prática nos dois contextos educativos “A importância das histórias desde o primeiro ano de vida – um olhar sobre a diversidade dos materiais.” (r110)*

*“Foco-me preferencialmente na problemática vivenciada em contexto de JI, a importância que devemos dar às ciências numa sala atividades de educação pré-escolar.” (r141)*

Verifica-se, na categoria de continuidade educativa e transições (IA 19.3%; IB 7.1%), a existência de duas subcategorias presentes em ambas as instituições: família/contexto educativo (IA 17.6%; IB 6.3%) e uma segunda subcategoria relacionada com as transições entre valências (IA 1.7%; IB 0.8%).

*“Como otimizar a relação com a família nos contextos de creche e jardim-de-infância?” (r30)*

*“Como otimizar a transição/adaptação à Creche, Jardim-de-Infância e 1º ciclo?” (r35)*

A categoria relacionada com dinâmicas de equipa está presente apenas nos relatórios de estágio da IA com 6.6%.

*“(...) compreender as conceções que as equipas pedagógicas têm acerca do trabalho colaborativo em equipa e contribuir para a sua otimização.” (r27)*

Nos relatórios analisados, verificam-se três categorias associadas apenas à IB, nomeadamente o papel/ação do educador (8%), modelos pedagógicos (6.3%) e avaliação na educação de infância (1.7%).

*“Quando as crianças se encontram em momentos de brincadeira, qual o papel do educador de infância? O que faz o educador quando as crianças estão a brincar? Que preparação da sala e materiais deve realizar antes de as crianças chegarem à sala de atividades? Será que o brincar contribui para o desenvolvimento e aprendizagens das crianças? Assim surgiu Brincar para aprender: as intenções do educador (...)” (r153)*

*“De que forma o processo de scaffolding permite operacionalizar o conceito de ZDP em JI numa sala que segue o modelo pedagógico MEM?” (r163)*



*“Será que a introdução do momento de avaliação e sua respetiva condução através da definição de parâmetros para avaliar, aumenta a participação das crianças neste momento?” (r174)*

Em síntese, o gráfico 3 ilustra os temas ou objetos de estudo emergentes dos discursos que integram os relatórios de estágio. Não podemos deixar de sinalizar a relação dos temas com as OCEPE (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2006), nomeadamente as áreas de conteúdo, e com problemáticas que povoam a educação pré-escolar, como a transição entre valências, relação com as famílias, a organização dos espaços ou questões didáticas, como a avaliação. Importa referir que, de acordo com a informação veiculada, o que está na origem da seleção dos temas são, por um lado, aspetos que resultam de momentos de observação da prática e/ou do contexto educativo e que suscitam o interesse dos mestrandos; por outro lado, há a possibilidade de haver uma ligação entre os tópicos escolhidos e as linhas de investigação/trabalho abraçadas pelos professores-supervisores da instituição de ensino superior (Dias & Pinho, 2018). Ainda assim, se relacionarmos estas ilações com o facto de os objetivos precognizados ou inferidos dos relatórios de estágio se distribuírem entre intervir para transformar os contextos e intervir para compreender (uma dada situação, temática, etc.) (*idem*), consideramos que não deixa de estar visível uma intencionalidade praxeológica e humanista associada à investigação pedagógica, abrindo caminho para a construção de uma prática e um pensamento pedagógico mais críticos.

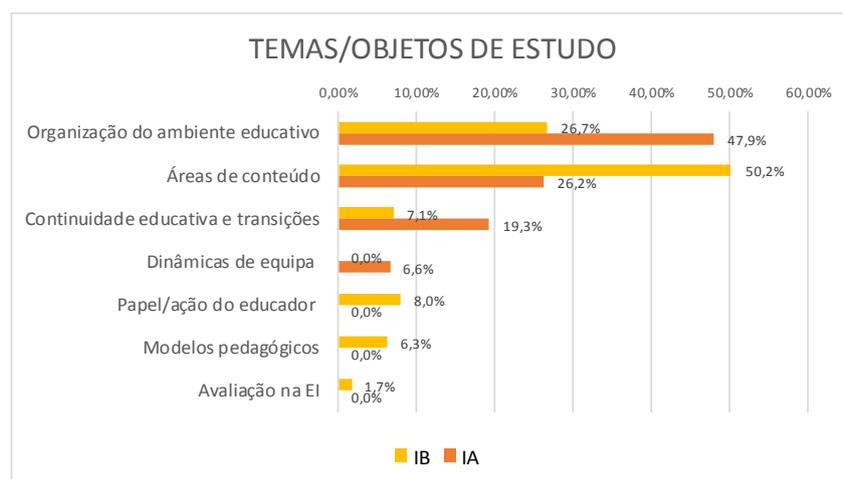
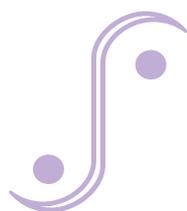


Gráfico3: Temas ou objetos de estudo

## Efeitos da investigação na aprendizagem profissional

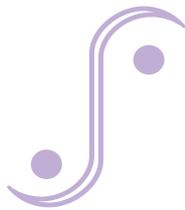
De acordo com esta dimensão, é possível considerar que o percurso investigativo observa diferentes impactos no percurso de aprendizagem dos formandos (Quadro 5).



Tema	Categoria	Subcategoria	Indicador
Efeitos da Investigação	Potencialidades	Práticas	Reflexão, interpretação e reformulação
			Construção partilhada de saberes
			Observação e documentação das práticas
		Pessoa do investigador	Atitude de compromisso
			Espírito de aprendizagem ao longo da vida
			Competências metodológicas Capacidade reflexiva Capacidade de escrita
	Papel estagiária/ investigador		
	Constrangimentos	Organização do/ para o trabalho	Tempo de investigação reduzido
			Equilíbrio de papéis: estagiário e investigador
			Falta de apoio no processo de investigação
Maior (in)formação na LEB e MEPE			
Ciclo de IA incompleto devido à brevidade da intervenção			
Contextos	Papel de estagiário limitativo quanto à mudança no contexto		
Ambiente educativo			
Local de trabalho			
Características pessoais	Inexperiência enquanto investigador		
Complexidade da tarefa	Conciliação com tarefas no âmbito de outras UCs		
	Escolha precoce da problemática		
	Dificuldade no domínio de técnicas e procedimentos		
Capacidade de escrita			

Quadro 5: Efeitos da investigação

Não se encontra, em todos os relatórios de estágio, informação relacionada com os impactos ou efeitos da investigação. Não obstante, a IA apresenta relatórios com discursos que consideram esta experiência investigativa uma mais-valia para a pessoa do investigador (41,4%), emergindo como indicadores a atitude de compromisso e espírito de aprendizagem ao longo da vida, a capacidade reflexiva e de escrita desenvolvida, e a aprendizagem associada a competências metodológicas.



*“Como desafio para o futuro, considero pertinente a continuidade desta linha de investigação, no sentido de conhecer e interpretar as memórias e perspetivas das participantes envolvidas neste processo, nomeadamente as educadoras de infância.” (r10)*

*“Posso afirmar que realizei muitas aprendizagens ao longo deste percurso, desenvolvi uma postura mais crítica diante da minha profissão, adquiri algumas competências de investigação que se centraram principalmente na observação, no questionamento e na reflexão.” (r8)*

*“A componente reflexiva, aliada às observações realizadas, foi um campo a partir do qual a minha investigação se orientou bastante, constituindo um ponto forte do meu trabalho.” (r54)*

*“E, num momento de confronto entre teoria e prática percebi que a linguagem [escrita] tem um papel muito especial neste processo.” (r3)*

De acordo com os dados analisados, 21,5% dos relatórios de estágio da IA consideram as práticas investigativas uma mais-valia pelo desenvolvimento da capacidade de observação e documentação das práticas, reflexão, interpretação e reformulação do foco de investigação, assim como, a construção partilhada de saberes que esta experiência investigativa proporciona.

*“E, ainda enquanto formanda, o presente projeto permitiu-me não só a compreender os aspetos que integram este conceito – reflexão – mas também, a pensar sobre, a refletir como...” (r3)*

*“Todo este processo [sobre a temática] permitiu-me fazer uma construção partilhada de conhecimentos em conjunto com todos os membros das equipas pedagógicas onde me integrei”. (r16)*

*“Considerou-se que os dispositivos e procedimentos mais apropriados e imprescindíveis para a recolha de informação foram, a observação participante, as entrevistas às educadoras cooperantes (com questões organizadas num guião de entrevistas) e ainda, a análise documental dos projetos pedagógicos de sala, que permitiram compreender de que forma as conceções destas profissionais e conseqüentemente as estratégias que utilizam podem facilitar a relação entre a equipa pedagógica e as famílias” (r7)*

Verifica-se ainda como potencialidade na IA o duplo papel estagiário/investigador (1,6%).

*“Considero que o facto de estar no papel de estagiária/investigadora, me possibilitou viver de forma mais ativa o dia-a-dia dos contextos de estágio e, assim apropriar-me de forma mais próxima de aspetos fundamentais para o desenrolar deste estudo”. (r 1)*

Face às secções dos relatórios de estágios analisadas para o presente estudo, o discurso dos relatórios da IB apresenta um menor pendor reflexivo nesta dimensão, tendo sido encontrada referência a potencialidades do percurso no âmbito da pessoa do investigador (3,4%), tal como fica visível no Gráfico 4.

*“(…) permite aprofundar conhecimentos, ajudando-nos a crescer como profissionais” (r78)*

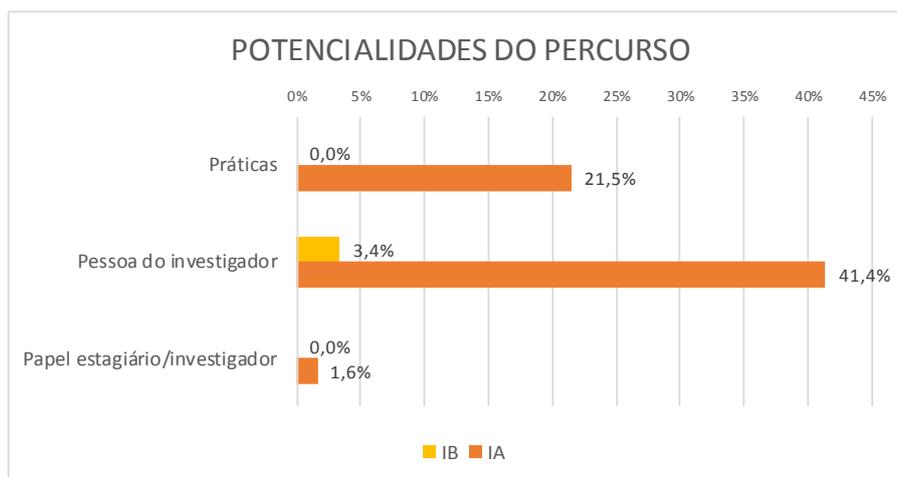


Gráfico4: Efeitos da Investigação: Potencialidades do percurso

No que concerne aos *constrangimentos* do percurso, verifica-se como principal constrangimento, em ambas as instituições, a organização do/para o trabalho (IA 49,9%; IB 3,4%), considerados como indicadores o tempo de investigação reduzidos, o equilíbrio de papéis formando/investigador, ausência de apoio no processo investigativo e a necessidade de maior (in)formação na Licenciatura em Educação Básica (LEB) e no MEPE no âmbito da dimensão investigativa.

*“Não poderia deixar de salientar as dificuldades sentidas para colocar em prática a minha investigação, tendo presente a pluralidade de funções que uma educadora-estagiária tem no contexto, com mais um papel acrescido – o de investigadora” (r20)*

*“(…) senti-me várias vezes confusa e com dificuldades na organização das ideias para que este relatório estivesse bem estruturado.” (R24)*

*“E por fim, uma última dificuldade sentida na própria construção do trabalho, uma vez que, ao nível da licenciatura e mestrado da minha formação, foi um dos aspetos pouco abordados, o que me levou a ter que de forma autónoma, compreender o que era pretendido” (R8)*

*“(…) IA não completo que se justifica pelo curto tempo de intervenção” (r61)*

Verifica-se, igualmente, referências à complexidade da tarefa (IA 14,8%; IB 1%), às características individuais (IA 10%; IB 1%) e aos próprios contextos de prática (6,5%) como constrangimentos, estes últimos tornados explícitos nos relatórios de estágio da IA.

*“Devido às limitações que temos devido ao estatuto de estagiárias, torna-se complicado intervir com o objectivo de amenizar ou até mesmo anular problemas ou situações de constrangimento” (r4)*



*“Considero que poderia ter tomado outro rumo neste trabalho, fazendo entrevistas tanto às educadoras como aos pais de forma a realizar uma análise mais aprofundada dos casos das crianças tratados; no entanto, a abrangência do tema, e a minha inexperiência neste género de estudos, acabou por condicionar a recolha dos dados” (r8)*

*“(…)mas como durante os momentos de estágio tive outras propostas para realizar no âmbito de outras unidades curriculares, foi por vezes difícil realizar todas as intervenções que desejei(…)” ( r38)*

*“Considero que a escolha do tema do projeto foi feita precocemente, ou seja, eu senti a necessidade de observar o contexto de creche, bem como o contexto de pré-escolar antes de formular a minha questão de investigação, o que não me foi possível tendo que lançar a questão de investigação no decorrer do estágio em creche”. (r33)*

*“Apesar de por vezes considerar difícil a tarefa de observar, registar e participar ao mesmo tempo” (r32)*

*“Ao longo do trabalho escrito, propriamente dito, tive grandes dificuldades na redação do texto, pois tenho dificuldade em transmitir para o escrito as ideias que tenho e aquilo que observo” (r55)*

Em síntese, o gráfico 5 ilustra e põe em relação os principais constrangimentos associados ao percurso investigativo no estágio, de acordo com o relatado nos relatórios de estágio analisados. Face ao exposto, e às opções para a análise documental aqui apresentada, pensamos ser possível salientar que, na elaboração dos relatórios de estágio na IA, se faz notar uma maior preocupação em fomentar processos reflexivos relacionados com a experiência de investigação sobre a prática pedagógica, recorrendo-se à escrita enquanto estratégia formativa promotora da reflexividade sobre o percurso de aprendizagem profissional.

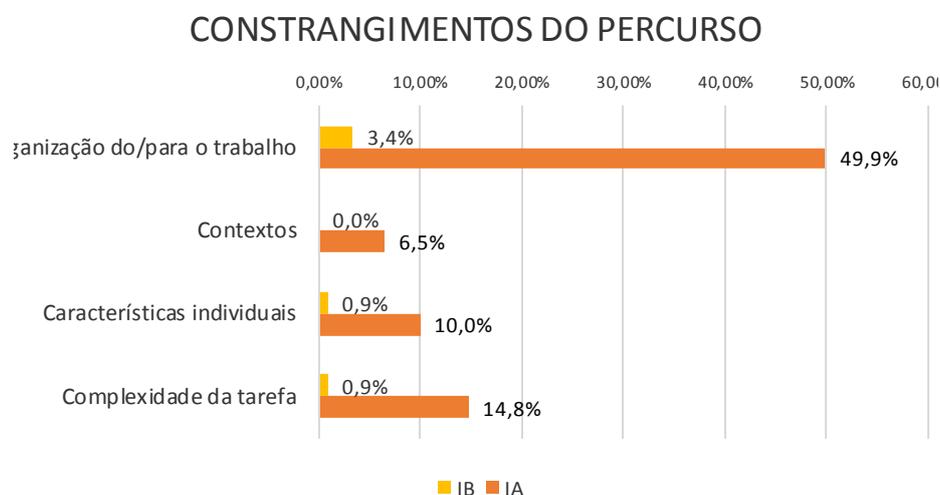


Gráfico 5: Efeitos da Investigação: Constrangimentos do percurso

## Apontamentos finais

O estudo aqui descrito visou caracterizar o modo como a investigação aliada ao estágio se mostra presente e concretizada na elaboração do relatório de estágio no âmbito do MEPE de duas instituições de ensino superior público. Nestes apontamentos finais, sintetizam-se algumas das principais notas conclusivas e identifica-se futuras avenidas no contexto do projeto de investigação enquadrador do estudo aqui retratado.

### Cenários de formação, relação com os contextos de prática pedagógica e o relatório de estágio

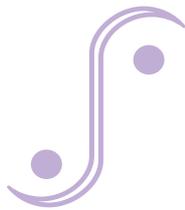
Na globalidade, verifica-se a presença de uma componente reflexivo-investigativa sobre a prática pedagógica, mas com preponderâncias diferentes em função da instituição participante, o que nos parece remeter para visões conceituais e modelos formativos próprios, como debatido em Dias e Pinho (2016), através da análise exploratória dos discursos dos coordenadores do MEPE e de professores/supervisores do estágio das duas instituições participantes. Se, por um lado, o discurso dos participantes dessa análise exploratória aponta para uma abordagem reflexiva da formação inicial de educadores de infância; por outro, os participantes manifestam, quanto à dimensão da investigação, nomeadamente mesmo dentro de uma mesma instituição, opiniões diversas quanto aos modos de a concretizar, não só no âmbito do estágio, mas também numa dimensão mais ampla, do plano de estudos, reconhecendo a dificuldade em encontrar convergências conceituais e de modos de operacionalização dentro das equipas docentes.

À semelhança de Bullock (2016) e outros autores já referidos, que remetem para a diversidade conceptual, Cochran-Smith e Lytle (1999) consideram ser importante assentir que a investigação feita por professores pode englobar

*“all forms of practitioner inquiry that involve systematic, intentional, and self-critical inquiry about one’s work in K-12, higher education, or continuing education classrooms, schools, programs, and other formal educational settings. This definition includes inquiries that others may refer to as action research, practitioner inquiry, teacher inquiry, teacher or teacher educator self-study, and so on, but does not necessarily include reflection or other terms that refer to being thoughtful about one’s educational work in ways that are not necessarily systematic or intentional.” (p.22, destaque original)*

As autoras distinguem ainda entre investigação conceptual e investigação empírica, sendo esta última caracterizada pela recolha, análise e interpretação de dados recolhidos a partir do contexto escola e da sala de aula.

Os resultados do estudo que aqui apresentamos apontam para cenários de formação enquadrados numa perspetiva reflexiva da formação de educadores de infância, tornando-se evidente uma preocupação com a construção de saberes profissionais assentes no diálogo teoria-prática-experiência (Bullock, 2016; Rodgers & LaBoskey, 2016), havendo uma compo-



nente investigativa intencional e sistemática (dentro do limite temporal do estágio) no processo formativo. As opções metodológicas por nós adotadas permitem-nos pressentir concretizações da componente reflexivo-investigativa ao nível das práticas de formação ligadas ao estágio que variam entre miniciclos de investigação-ação (observação, planificação, ação e reflexão), e processos de significação da prática pedagógica e da problemática selecionada assentes em diagnóstico, intervenção e avaliação. Estas opções em termos de abordagem parecem ganhar forma visível na estrutura dos relatórios de estágio adotada em cada instituição, já que há semelhanças quanto à seleção de uma problemática ou interesse de estudo, a existência de um plano de trabalho que apoie a documentação da experiência e a recolha de dados, parecendo haver, no entanto, processos de análise e de interpretação da informação recolhida que variam, obtendo o recurso a procedimentos mais estruturados e com maior preponderância na IA. Igualmente importante, é o facto de os focos de investigação emergirem, globalmente, do contexto de prática pedagógica, proporcionando aos futuros educadores situações favorecedoras da (res) significação da experiência,

Em todo o caso, e concordando com Vieira (2016), se considerarmos todo o processo formativo um processo de gestão curricular, situado e dialogando com os contextos a que se dirige, torna-se necessário reconhecer a importância de não haver um modelo único, “*prêt-à-porter*”, mas compreender os fundamentos e as mais-valias de uns e de outros sob a ótica de quem os vivencia e das construções que proporciona à profissionalidade docente. Neste contexto, impera fazer dialogar os resultados aqui alcançados com um estudo mais aprofundado sobre a conceção de educação a fazer construir pelos futuros educadores de infância, relacionando-a com a natureza axiológica (ética, política) da investigação e da prática pedagógica (aliás, uma dimensão a trabalhar transversalmente nos *curricula* de formação, de acordo com o Decreto-Lei n.º 79/2014).

## **Conhecimento profissional assente numa literacia investigativa**

Seja através de um plano de trabalho orientado para a documentação de experiências e recolha de dados de suporte a processos mais tendencialmente analítico-reflexivos (e.g. diagnóstico, intervenção, reflexão), ora mais investigativo-reflexivos (e.g. seguindo procedimentos de investigação-ação), os resultados do presente estudo apontam para os contextos e períodos de estágio como oportunidades de sustentação e experimentação da prática pedagógica numa lógica indagadora e investigativa, através do estudo de problemáticas emergentes dos próprios contextos e/ou da própria ação, da escrita de um enquadramento metodológico que apela a leituras e articulação de perspetivas teóricas de autores, da seleção de técnicas e instrumentos de recolha de dados, assim como da identificação dos processos de análise escolhidos e interpretação da informação recolhida. Consolida-se a ideia do contributo do relatório de estágio para a construção do conhecimento profissional do educador de infância (Figueiredo, 2013), particularmente pelas potencialidades que este processo de indagação e investigação e de sistematização escrita parece proporcionar, evidenciando-se, no discurso dos autores dos relatórios, uma atitude de compromisso e espírito de aprendizagem ao longo da vida enquanto profissionais de educação,



o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre as situações experienciadas, assim como o desenvolvimento da capacidade de escrita, e a aprendizagem associada a competências metodológicas ao nível da investigação sobre a prática.

Tendo Alarcão (2001) como referência, consideramos que os futuros educadores de infância reconhecem ter desenvolvido disponibilidades para a investigação sobre a prática e valorização de uma aprendizagem profissional em desenvolvimento (competências atitudinais), competências de comunicação (apresentando-se a escrita do relatório como um processo estruturante da construção de significado, com potencial para a reinterpretação das práticas), competências metodológicas (observação dos contextos, das práticas pedagógicas, das crianças e suas necessidades, de si próprios como educadores...; de formulação de um interesse de investigação e/ou questões de investigação, de análise e de sistematização, com pontencial para a construção de conhecimento ao nível da resolução de problemas pedagógicos ou educativos).

Os mestrandos não deixam, no entanto, de apontar desafios vários a este processo, nomeadamente ao nível da organização do e para o trabalho, considerado um eixo de melhoria onde o fator tempo emerge enquanto elemento constrangedor neste processo de construção de conhecimento profissional. Além disso, no que ao desenvolvimento de uma literacia científica diz respeito, mostra-se necessário maior apoio no desenvolvimento de competências de ação (Alarcão, 2001; Evans, Waring, & Christodoulou, 2017), para os que os futuros educadores de infância se sintam mais capazes de saber descrever, investigar e questionar as práticas em contexto de sala e/ou de creche e jardim de infância. A este propósito, vários reptos parecem (continuar a) surgir:

- equacionar como a literacia científica, aliada à investigação sobre a prática e ao contexto de ação profissional, poderá ser estimulada no contexto global do plano de estudos;
- estimular um conhecimento mais declarativo sobre a experiência de investigação sobre a prática, mas também processual, através de dispositivos que conciliem conhecimento sobre investigação pedagógica e conhecimento em ação;
- perspetivar como estimular contextos supervisivos mais dialógicos, buscando mais sinergias entre os vários intervenientes, por forma a favorecer um maior sentido de integração do futuro educador de infância no contexto de estágio e potenciar a construção de sentidos próprios acerca e para a sua prática pedagógica;
- refletir sobre como fazer face aos constrangimentos resultantes da organização do estágio e do tempo para a organização do percurso de investigação sobre a prática, sobretudo num mestrado profissionalizante para duas valências: creche e jardim de infância.

## **Caminhos a explorar a partir do presente estudo**

Face aos resultados apresentados e de modo a obter-se uma compreensão em maior profundidade do fenómeno em análise, mostra-se necessária a triangulação com outros dados coletados, tais como discursos orais, recolhidos através de entrevistas semiestruturadas, de coordenadores, professores-formadores e mestrandos acerca da dimensão investigativa na

formação inicial de educadores de infância no contexto do MEPE. Consideramos que este cruzamento potenciará a identificação de visões, tensões e de (in)coerências prático-discursivas, ligadas às dimensões formativo-curricular, pessoal e contextual, ao nível da cultura formativa em prol de uma literacia investigativa na formação de futuros educadores de infância. De igual modo, importará fazer dialogar os resultados com outros estudos empíricos, nacionais e internacionais, numa perspetiva comparativo-contrastiva. Este diálogo analítico permitirá, cremos, a identificação de orientações conceptuais, modelos e cenários de formação situados, sua valorização e problematização, num contributo para o debate em torno da temática que orienta a presente investigação.

## Agradecimentos

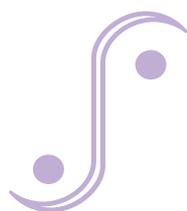
Este trabalho é apoiado por fundos nacionais através da FCT - Fundação para a Ciência e Tecnologia, IP., no âmbito da Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação UIDB/04107/2020.

## Referências

- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador. Que sentido? Que formação? In B. Paiva Campos, *Formação de professores no ensino superior. Cadernos da Formação de Professores* (pp. 21-30). Porto: Porto Editora/INAFOP.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo* (4.ª ed.). Lisboa: Edições70.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bullock, S. (2016). Teacher candidates as researchers. In J. Loughran & M.L. Hamilton (eds.), *International Handbook of Teacher Education – Volume 2* (pp.379-403). Singapore: Springer.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical – Education, Knowledge and Action Research*. Nova York: RoutledgeFalmer, Taylor & Francis e-Library.
- Cochran-Smith, M. (2012). A tale of two teachers: Learning to teach over time. *Kappa Delta Pi Record*, 48(3), 108-122.
- Cochran-Smith, M., Barnatt, J., Friedman, A., & Pine, G. (2009). Inquiry on inquiry: Practitioner research and student learning. *Action in Teacher Education*, 31(2), 17–32.
- Cochran-Smith, Feiman-Nemser & McIntyre. (2008). *Handbook of Research on Teacher Education: Enduring Questions in Changing Contexts*. Nova York: Association of Teacher Educators.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. (1999). The teacher research movement: A decade later. *Educational Researcher*, 28(7), 15-25.
- Coutinho, C.P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- Darling-Hammond. (2006). Constructing 21<sup>st</sup>- Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*. American Association of Colleges for Teacher Education, 57, No. X, 1-15.



- Dias, J. & Pinho, A. S. (2016). Olhares sobre a dimensão investigativa na formação inicial dos educadores de infância. Comunicação apresentada no *II Seminário Luso-Brasileiro de Educação de Infância - Investigação, formação docente e culturas da infância*, Braga, Universidade do Minho, Instituto de Educação & Escola Dr. Francisco Sanches, 13 a 15 de julho.
- Dias, J. & Pinho, A. S. (2018). The research dimension in the master's degree in early childhood education: perspectives and practices. Comunicação apresentada no *Teacher Education Policy in Europe – TEPE 2018*, Braga, Universidade do Minho, Instituto de Educação, 17 a 19 de maio.
- Esteves, M. (2001). A investigação como estratégia de formação de professores: perspetivas e realidades. In *Mathesis*, 10, 217-233.
- Estrela, M.T. (2002). Modelos de formação de professores e seus pressupostos conceptuais. *Revista de Educação*. Vol XI(1), 17-29.
- Evans, C., Waring, M., & Christodoulou, A. (2017). *Building teachers' research literacy: integrating practice and research*. *Research Papers in Education*, 32(4), 403-423,  
DOI: 10.1080/02671522.2017.1322357
- Figueiredo, M.P. (2013). *Práticas de produção de conhecimento: a investigação na formação de educadores de infância*. (Tese de Doutoramento). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Flores, M.A. (2014). *Formação e desenvolvimento profissional de professores: contributos internacionais*. Coimbra: Edições Almedina.
- Flores, M. A.; Vieira, F.; Silva, J. L. & Almeida, J (2016). Integrating research into the practicum: Inquiring into inquiry-based professional development in post-Bologna Initial Teacher Education in Portugal, in M. A. Flores & T. Al-Barwani (Eds.) *Redefining Teacher Education for the post-2015 Era: Global Challenges and Best Practice*, (pp.109-124), New York: Nova Publisher.
- Flores, M. A. (2019). Becoming and being a teacher in adverse times. Iberian perspectives. In J. Mena, A García-Valcárel, & F. G. Peñalvo (eds.), *Teachers' professional development in global contexts. Insights from teacher education* (pp.42-62). Leiden: Brill Sense.
- García, C. M. (1999). *Formação de Professores – Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Gutman, M., & Genser, L. (2017). *How pre-service teachers internalize the link between research literacy and pedagogy*, *Educational Media International*, 54(1), 63-76, DOI: 10.1080/09523987.2017.1324353
- Kaasila, R., Lutovac, S., & Lauriala, A. (2014). Bridging the mathematics education course and teaching practice: A Finnish example of how to construct and conduct research-based teacher education. In J. Calvo de Mora & K. Wood (Eds) *Practical knowledge in teacher education: Approaches to internship programs* (pp. 31-43). Oxon: Routledge.
- Kitchen, J. & Petrarca, D. (2016). Approaches to Teacher Education. In J. Loughran, & M.L. Hamilton (eds.), *International Handbook of Teacher Education* (pp. 137-186). Nova Iorque: Springer.
- Lopes da Silva, I (coord), Marques, L., Mata, L., Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. Disponível em <http://www.dge.mec.pt/ocepe/>
- Loughran, J. (2009). A construção do conhecimento e o aprender a ensinar sobre o ensino. In Flores, M.A. & Simão, A.M.V (org.). (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspetivas*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Niemi, H. (2008). O Processo de Bolonha e o Currículo de Formação de Professores. In Comissão Europeia e Ministério da Educação. *Conferência - Desenvolvimento profissional de professores*



- para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*. Consultado a 25 de junho de 2016, [www.dgae.mec.pt](http://www.dgae.mec.pt)
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa.
- Ponte, J.P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (org), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). Lisboa: APM.
- Ponte, J. P. (2006). Estudos de caso em educação matemática. *Bolema*, 25, 105-132.
- Rodgers, C. & LaBoskey, V.K. (2016). Reflective Practice. In J. Loughran, & M.L. Hamilton (eds.), *International Handbook of Teacher Education* (pp. 71-104). Nova Iorque: Springer.
- Roldão, M.C. (2007). Função docente: Natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 34, 94-103.
- Roldão, M.C. (2008). Formação de professores baseada na investigação e prática reflexiva. In Comissão Europeia e Ministério da Educação. *Conferência - Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*. Consultado a 25 de junho de 2016, [www.dgae.mec.pt](http://www.dgae.mec.pt).
- Toom, A., Kynäslähti, H., Krokfors, L., Jyrhämä, R., Byman, R., Stenberg, K., Maaranen, K. & Kansanen, P. (2010). Experiences of a research-based approach to teacher education: Suggestions for future policies. *European Journal of Education*, 45 (2, Part II). 331-344.
- Vieira, F., Silva, J., Vilaça, T., Parente, M.C.C., Vieira, F., Almeida, M.J., Pereira, I. Solé, M., Varela, P., Gomes, A. & Silva, A. (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: CIEd, Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Vieira, F. (2016). Investigação pedagógica na formação inicial de professores: uma estratégia necessária e controversa. *Revista Estreia diálogos*, 1, 21-39. Disponível em <https://www.estreiaialogos.com/n1>
- Vilelas, J. (2009). *Investigação – O processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.
- White, S. & Forgas, R. (2016). The Practicum: The Place of Experience? In Loughran, & M.L. Hamilton (eds.), *International Handbook of Teacher Education* (pp.231-266). Nova Iorque: Springer.
- Yin, R. (2005). *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.

## Legislação

- Decreto-Lei nº 43/2007, 22 de fevereiro. Diário da República: 1.ª série, n.º 38. Consultado em [www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/84F15CC8-5CE1.../DL432007.pdf](http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/84F15CC8-5CE1.../DL432007.pdf)
- Decreto-Lei n.º 79/2014, 14 de maio de 2014. Diário da República: 1.ª série, n.º92. Consultado em [http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/84F15CC8-5CE1-4D50-93CF-C56752370C8F/9571/79\\_2014.pdf](http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/84F15CC8-5CE1-4D50-93CF-C56752370C8F/9571/79_2014.pdf)