

Os futuros professores e a investigação-ação: das práticas às concepções

The future teachers and the action-research: from practices to conceptions

Pedro Duarte

Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto
pedropereira@ese.ipp.pt

Ana Isabel Moreira

Centro de Investigação Transdisciplinar «Cultura, Espaço e Memória»
ana_m0reira@hotmail.com

Resumo:

A formação inicial de professores e educadores é um complexo processo de aprendizagem de saberes específicos da profissão, assim como de construção da identidade dos futuros docentes. Aqui enquadram-se dinâmicas de supervisão, de essencialidade notória, porquanto possibilitam a interação dos estudantes com os contextos educativos, o diálogo com outros profissionais já em atuação e, ainda, a aproximação aos processos de investigação. Com o presente trabalho pretendeu-se, como objetivo geral, analisar as concepções construídas pelos mestrandos (futuros professores) sobre a investigação-ação e interpretar a forma como a concretizaram, em contexto de estágio, no 1.º Ciclo do Ensino Básico. A pesquisa estruturou-se como um estudo de caso múltiplo (incluindo 3 universidades portuguesas), tendo sido considerados aleatoriamente 15 relatórios de estágio, entregues entre os anos de 2013 e 2019, produzidos por estudantes do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Como principais resultados podem destacar-se três elementos complementares. Em primeiro, percebeu-se a efetiva presença de dinâmicas de investigação-ação no âmbito da formação inicial de professores e, como tal, na vivência formativa dos futuros docentes. Todavia, os relatos redigidos a partir da experiência supervisiva daqueles estudantes ilustram a dificuldade de se percecionarem como agentes (potencialmente) construtores de conhecimento. Por fim, pode referir-se que os processos de investigação-ação levados a cabo são marcados por uma certa individualidade (ou isolamento) dos investigadores e, além disso, por uma rudimentar ação analítica e crítica (por vezes, quase substituída pela mera descrição das tarefas pedagógicas realizadas).

Palavras-Chave: supervisão pedagógica; formação inicial de professores; literacia investigativa; investigação-ação.

Abstract:

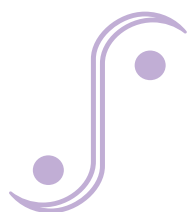
The initial formation of teachers and educators is a complex learning process of specific knowledge associated with the profession, as well as of construction of the future teachers' identity. This includes supervision dynamics, of notorious essentiality, since they allow the interaction of students in educational contexts, the dialogue with other professionals already in action and, also, the approach to investigation processes. The general purpose of this work is to analyze the conceptions built by masters' students (future teachers) about action-research and to interpret the ways through which it is accomplished, in their internship, in the 1st Cycle of Basic Education. The research was structured as a multi-case study (including 3 Portuguese universities), having been considered, at random, 15 internship reports submitted between 2013 and 2019, produced by students of the Master in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education. Three complementary elements can be highlighted as the main results. First, action-research dynamics were, indeed, present in the scope of initial formation of teachers and, as such, in the formative experience of future teachers. However, the reports written on the supervisory experience of those students show a difficulty in seeing themselves as (potentially) knowledge builder agents. Lastly, the processes of action-research carried out were marked by certain individuality (or isolation) of the investigators and, moreover, by a rudimentary analytical and critical action (sometimes, almost replaced by the mere description of the performed pedagogical tasks).

Keywords: pedagogical supervision; teacher education; investigative literacy; action-research.

Resumen:

La formación inicial de los maestros es un proceso complejo de aprendizaje de conocimientos específicos de la profesión, así como de construcción de su identidad profesional. Incluye la dinámica de supervisión, de notoria esencialidad, ya que permite a los estudiantes interactuar con los contextos educativos, dialogar con otros profesionales ya en acción, y también abordar los procesos de investigación. El objetivo general de este trabajo fue analizar los conceptos construidos por los estudiantes (futuros profesores) sobre la investigación-acción e interpretar la forma en que la realizaron, en el contexto de una pasantía, en el 1^{er} Ciclo de Educación Básica. La investigación se estructuró como un estudio de caso múltiple (que incluía a 3 universidades portuguesas), habiéndose considerado aleatoriamente 15 informes, entregados entre los años 2013 y 2019, elaborados por estudiantes de la Maestría en Educación Preescolar y Enseñanza en el 1^{er} Ciclo de Educación Básica. Se pueden destacar tres elementos complementarios como resultados principales. En primer, se percibió la presencia efectiva de la dinámica de la investigación-acción en la formación inicial de los profesores y, como tal, en la experiencia formativa de los futuros profesores. Sin embargo, los relatos escritos por estos estudiantes ilustran la dificultad de percibirse a sí mismos como agentes (potencialmente) constructores de conocimiento. Por último, los procesos de investigación-acción llevados a cabo están marcados por una cierta individualidad (o aislamiento) de los investigadores y, además, por una rudimentaria acción analítica y crítica (a veces casi sustituida por la mera descripción de las tareas pedagógicas realizadas).

Palabras Clave: supervisión pedagógica; formación inicial de maestros; alfabetización investigativa; investigación-acción.



Introdução

Os professores, para além do seu inequívoco envolvimento no processo de ensino e de aprendizagem, em particular na sala de aula, precisam, não raras vezes, de assumir um papel de investigadores, com base em propósitos variáveis e considerando opções metodológicas diversas (Rosales López, 2009).

É dessa forma, ainda, que vão construindo uma identidade profissional particular e coincidente com determinadas conceções assumidas quanto à escola, ao ensino ou à sociedade.

Quando investiga, o docente experiencia a oportunidade de integrar, no seu quadro de saberes, aqueles outros que são também epistemologicamente importantes ou que favorecem um olhar distinto em relação às práticas formativas (Duarte & Moreira, 2018). E, a partir daí, pode conferir forma e conteúdo a reflexões diferentes, criativas até, sobre os processos educativos e os seus contornos mais ou menos concretos.

Se, num sentido genérico, ‘investigar’ emergir como sinónimo de ‘pensar sobre’, então talvez esse ato enunciado contribua, de facto, para atitudes mais críticas face a dimensões ideológicas presentes ou para decisões mais ponderadas nos momentos de intervenção educativa.

Com certo traço de ousadia, afirmamos, logo neste começo, que a pesquisa ajuda a esclarecer o olhar de um qualquer professor.

Embora as possibilidades no que diz respeito às metodologias de investigação sejam inúmeras, aquando da profissionalização para a docência no 1.º Ciclo do Ensino Básico, a escolha parece recair na investigação-ação. Como tal, procuramos, neste artigo, esclarecer essa tendência e os rumos que a mesma toma quando contemplada por aqueles professores do amanhã.

Assim, partimos de duas questões norteadoras: *O que entendem os futuros professores como investigação-ação? Que mobilização fazem da mesma na supervisão pedagógica no 1.º CEB?* O princípio, apenas, de uma pesquisa que pretendemos capaz de contribuir para uma análise mais abrangente sobre a formação inicial de professores e o lugar que a investigação aí vai ocupando.

Adiante, apresentamos a nossa resposta àquelas perguntas, já depois de expormos o enquadramento conceptual no qual nos fundamentamos e os referenciais metodológicos fundamentais. E essa resposta testemunha, de algum modo, os conhecimentos que pudemos construir pela investigação concretizada.

Contextualização teórica

Refletir e investigar sobre a natureza da ação docente, sobre a sua formação (inicial) e relação com os processos investigativos pressupõe uma ponderação mais alargada sobre as especificidades dos sistemas de ensino, os seus desideratos, as suas estruturas organizacionais, as suas influências político-sociais, entre outros elementos (Ben-Peretz & Flores, 2018; Murray, Swennen & Kosnik, 2019).

Nesse sentido, e recuperando, por exemplo, os contributos de Giroux (2014; 2020), Kemmis e colaboradores (2014), Macrine (2020) e Torres Santomé (2007; 2017) constata-se uma progressiva

tendência de descaracterização das estruturas e práticas educativas. De entre distintos aspetos que parecem consubstanciar esse reposicionamento da escola (em sentido lato), optamos por salientar três.

Desde logo, uma certa desvalorização da dimensão social e democrática da ação e experiência educativas, em detrimento de uma lógica que se foca, sobretudo, na aprendizagem individual como um bem privado, subtraindo-lhe as eventuais ligações entre a escola, o ensino e os processos sociais, culturais e políticos mais amplos.

Como ponto segundo, e em articulação com a ideia apresentada acima, aqueles mesmos autores alertam-nos para o facto de as organizações escolares serem, cada vez mais, pensadas segundo uma orientação predominantemente económica. Deste modo, as particularidades inerentes às escolas são discutidas à luz de princípios e valores que, por tradição, não são os seus, sobressaindo, no vocabulário diário dos agentes educativos e políticos, conceitos como “competitividade”, “rankings” ou “performance”.

Por fim, possivelmente decorrentes de um crivo proveniente da gestão empresarial, por exemplo, vão sendo introduzidos, no âmbito educativo, mecanismos de regulação hiper e pós-burocrática, visíveis nas dinâmicas de uniformização dos processos de desenho e desenvolvimento curricular. De facto, as organizações nacionais e internacionais – que tanto podem corresponder a instituições políticas como a outras estruturas – procuram definir, *a priori*, o quê e como ensinar, de forma universalizante, reduzindo a diversidade pedagógico-curricular de cada instituição e contribuindo para opções curriculares progressivamente mais uniformes.

As palavras de Macrine (2020, p.5), de forma transparente, sumariam o explicitado: “as atuais tendências neoliberais, na reforma escolar, procuram privatizar as escolas, homogeneizar e regular o currículo e a pedagogia, e, de um outro modo, desconsiderar as competências e diminuir as capacidades de decisão dos professores e dos estudantes”¹.

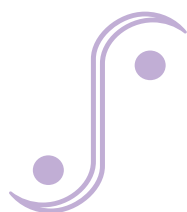
Neste contexto, e usando uma metáfora sugerida por Gimeno Sacristán (2015), os docentes são entendidos como obreiros, pois desenvolvem uma prática que não é por eles desenhada ou estabelecida. Por outras palavras, aqueles parecem ser esquecidos aquando dos momentos de definição estratégica dos processos de ensino. Aparentemente, na realidade sociopolítica contemporânea, os professores emergem como técnicos especializados, uma vez que não lhes é reconhecida nem a sua intelectualidade, nem a sua agência profissional (Kemmis *et al.*, 2014; Ben-Peretz & Flores, 2018).

Na verdade, e como se lê em distintos trabalhos (Roldão, 2004; Duarte & Moreira, 2018), essa conceptualização da profissão docente não corresponde apenas a uma perspetiva atual, antes se iniciou com a implantação dos diferentes sistemas de ensino. Dessas interpretações podemos destacar duas.

Desde logo, uma certa naturalização da profissão. De acordo com este entendimento, a ação dos professores pressupõe uma vocação individual para a docência. Cada professor rege-se, pois, por um interesse e aptidão naturais para ensinar ou, num sentido mais estrito, para interagir com crianças e jovens. Assim, ser professor surge como sinónimo de ‘ter um jeito especial’, algo que dificilmente será aprendido.

Depois, em interação com a anterior, sobressai a ideia da docência como uma ação laboral relativamente simples, sem grande saber profissional. Por consequência, o necessário mais não

¹ Todas as citações diretas que se encontravam numa língua distinta do português foram traduzidas livremente pelos autores.



é do que o domínio de um conjunto simples de técnicas didáticas ou de conhecimentos elementares de liderança e gestão. O conhecimento profissional é reduzido a um praticismo imediatista e, por isso, negam-se os contributos formativos das ciências da educação e não se reconhece qualquer importância às dimensões axiológicas, ontológicas e epistemológicas da ação docente, provenientes, por exemplo, da filosofia ou teoria da educação (Dias de Carvalho, 2002).

Como síntese, recuperam-se as palavras de Torres Santomé (2017, p.197), porquanto existem:

“políticas de maior vigilância e controlo sobre um currículo que é legislado de forma meticulosa e exaustivamente detalhada, com a imposição de padrões de desempenho com vista à avaliação. O que realmente se pressupõe é que não há confiança nos professores, que há uma recusa em fomentar um maior profissionalismo pedagógico, tentando substituí-lo ou suplantá-lo por recursos pedagógicos de má qualidade, tais como manuais escolares, ou por programas de computador que não requerem professores ou professoras, mas apenas monitores de sala de aula.”

O enunciado, porém, tem sido contrariado por inúmeros autores (Canha, 2013; Biesta, 2015; Ben-Peretz & Flores, 2018; Alarcão, 2020).

Pela perspetiva dos mesmos, a docência é uma profissão complexa, sujeita à volatilidade e imprevisibilidade do tempo e dos espaços, que exige uma ação refletida e distante da mera aplicação de técnicas ou metodologias pré-determinadas. De igual modo, reconhecem que os professores precisam de assumir uma responsabilidade democrática acrescida, dado que a educação formal se implica, de forma cumulativa, na vida de cada um dos indivíduos e na sociedade no seu todo.

Ser professor pressupõe, portanto, o domínio de um conjunto de saberes próprios, construídos ao longo da formação inicial e do percurso profissional de cada docente. Concomitantemente, pressupõe o reconhecimento de uma ação com profundas implicações na vivência quotidiana dos vários estudantes e na reconstrução ou transformação da realidade social partilhada por todos (Freire, 2011).

Partindo do apresentado, atentaremos, doravante, em dois eixos especialmente relevantes para a compreensão da profissão em análise: a formação inicial de professores e a mais concreta relação entre a atividade profissional docente e a investigação.

A formação inicial de professores

Retomando aqueles ecos que parecem querer reduzir a formação inicial de professores a um processo pelo qual se assimila um conjunto variado de receitas a aplicar (Rosales López, 2009; Flores, 2020), facilmente se resvala para uma orientação técnico-didatista, imediata e universal, da ação docente (Duarte & Moreira, 2018; Flores, 2020). Nesse caso, segundo Biesta (2015), a seleção e validação das opções didático-curriculares poderia ser prontamente atribuída a especialistas externos à realidade escolar, pois capazes de definir as mais eficazes e eficientes que haviam de integrar a experiência educativa das crianças e jovens.

Todavia tal entendimento evidencia um reducionismo gritante do ensino e, até, de toda a vivência escolar. Como explicaram recentemente Kemmis e seus colaboradores (2020), o ato de

ensinar deverá, antes, ser interpretado de acordo com as especificidades conjeturais de cada contexto e de cada momento. A construção de indicações normativas generalizáveis menospreza, inevitavelmente, aquelas que são as características dos agentes (professores, alunos, comunidade educativa), as suas necessidades, incertezas e interesses. Ignora, em simultâneo, a centralidade da interação presente nos processos de ensino e de aprendizagem – algo que, por exemplo, é também discutido por Gimeno Sacristán (2015) – a favor de uma irrealista uniformidade homogeneizante que só os descaracteriza.

Num outro sentido, tal como clarificam Canha (2013) e Alarcão (2020), assim se coloca em causa a especificidade da didática, nas suas dimensões investigativa e praxiológica. Ao privilegiarem-se *standards* genéricos e exemplares, esquecem-se as implicações deliberativas daquela área do saber (Biesta, 2015). De facto, a didática afirma-se como território reflexivo e, em parte, pessoal, sustentando-se num processo interpretativo, analítico e decisório, marcado pela pluralidade de saberes disciplinares (Rosales López, 2009; Alarcão, 2020). A título de exemplo, Canha (2013) enquadra o saber didático a partir de uma triangulação que envolve currículo, investigação e política.

A propósito desse último eixo apontado – política –, retomamos os contributos de Giroux (2014; 2020) e de Torres Santomé (2007; 2017), que nos instigam a pensar os professores como *intelectuais públicos*. Uma linha de raciocínio que os encara como agentes sociais de suma importância e, por isso, que os distancia de lógicas de subserviência acrítica ou apolítica (Zeichner, 2019). Ou seja, assim se assume que as suas decisões têm (potencialmente) implicações profundas nas macroestruturas sociais, pelo que é fundamental que sejam tomadas também como ações políticas resultantes de certa deliberação.

Importa, por conseguinte, reconhecer a formação inicial como um espaço que possibilita aos estudantes a construção de saberes próprios da profissão, fundamentais para se tornarem capazes de analisar as realidades escolares, em sentido estrito, e os fenómenos sociais mais alargados que, direta ou indiretamente, interagem e influenciam os processos pedagógicos. Essa aprendizagem tem de envolver aspetos relacionados com a pedagogia, o currículo, a didática e, até, alguns outros que proporcionem a compreensão de si mesmo, como profissional, da organização escolar e do contexto social, económico, cultural e político envolvente (Shulman, 1986; Freire, 2011).

A visão de Alarcão (2020, p.25) é, em relação a este ponto, particularmente esclarecedora:

“o que deve então aprender-se na faculdade/instituição do ensino superior? Obviamente os saberes sobre o quê (disciplinas a ensinar), mas igualmente os saberes culturais que os envolvem e lhes dão sentido e os saberes psicológicos, sociológicos e educacionais que permitem sustentar a ação educativa.”

Neste domínio, são vários os investigadores (Duarte & Canha, 2017; Murray, Swennen & Kosnik, 2019) que, pelos seus trabalhos, têm defendido os processos de supervisão, também no âmbito da formação inicial, como uma dinâmica fundamental para a construção de um saber profissional que se faz, entre outros elementos, do pensamento teórico e da ação prática.

Importa sublinhar, aqui, que, paulatinamente, o conceito de supervisão foi sofrendo uma espécie de reconfiguração.

Num primeiro momento, as práticas supervisivas estavam mais vinculadas a processos de inspeção e controlo. O supervisor era olhado como alguém hierarquicamente superior e responsável por assumir um papel de análise corretiva dos professores (em formação). Embora tal perspetiva não esteja totalmente arredada das múltiplas realidades escolares (quer no contexto de ensino superior, quer nas escolas básicas e secundárias), hoje parece privilegiar-se uma outra conceção.

Na contemporaneidade, a supervisão aparece como uma dinâmica predominantemente formativa, que potencia o desenvolvimento profissional de todos os envolvidos e que, simultaneamente, contribui para a melhoria dos contextos (Duarte & Canha, 2017; Duarte & Moreira, 2018). E é esta visão mais democrática da docência que, desde logo, faz transparecer uma centralização dos professores como efetivos, e reais, profissionais.

A este propósito, aliás, Alarcão (2020) sugere que as dinâmicas de hetero-supervisão favoreçam, progressivamente, a emergência de uma cultura e prática de auto-supervisão, pela qual cada um dos professores, de forma contínua e sistemática, reflete e critica a sua atuação diária contextualizada.

Uma ideia que, quase de imediato, sustenta a profissão no ideal de professor-investigador (Stenhouse, 1981). Em consonância com o próprio autor, parte-se do pressuposto segundo o qual “os professores devem, inevitavelmente, estar intimamente envolvidos com a investigação” (p.113). Com efeito, é por via dessa implicação epistemológica que os mesmos beneficiam da capacidade de criticar as suas práticas e, ainda, da possibilidade de formularem novos julgamentos ou teorias educacionais.

Para finalizar, as asserções de Afdal e Damşa (2018, p.13) parecem francamente esclarecedoras:

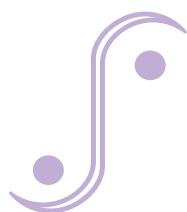
“assim, a educação deve estar relacionada com a investigação, a realização de pesquisas e inquéritos, pensamento crítico e análise, reflexão, etc.. Deve ser destacada e desenvolvida durante o ensino superior.”

Relação entre a atividade profissional docente e a investigação

Efetivamente, não seria possível deixar ao acaso esta ligação, já aludida nas últimas frases acima escritas, entre a ação docente e a ação investigativa.

No âmbito dos processos de supervisão, antes mencionados, as práticas de investigação-ação emergem como um enquadramento metodológico especialmente relevante (Canha, 2013), sem que tal exija a exclusão de outras opções investigativas.

Em conformidade com várias opiniões assumidas (Carr & Kemmis, 1986; Bradbury, Lewis & Embury, 2019), a investigação-ação contraria lógicas positivistas e experimentalistas da investigação em educação. Isto porque é apontada como uma predisposição intelectual que, alicerçada conceptual e epistemologicamente na pluralidade de referenciais metodológicos, visa uma interação contextualizada e cíclica entre o questionamento investigativo e a prática. Pelas palavras de Bradbury, Lewis e Embury (2019, p.12), a investigação-ação pode ser observada como uma “co-criação de conhecimentos científicos e práticos com, e não sobre, as pessoas que têm interesse nas questões em causa”.



Em sintonia com o avançado, e recuperando as perspectivas de Afdal e Damşa (2018) e Murray, Swennen e Kosnik (2019), a formação inicial de professores terá, pois, de contribuir para o desenvolvimento da literacia investigativa dos estudantes, integrando-os nos processos investigativos como um meio para, adiante, poderem decidir de forma mais consciente e sustentada.

Todavia, importa que esses processos investigativos concretizados pelos profissionais não se restrinjam a uma lógica funcionalista e instrumental ou sejam reduzidos a uma procura de respostas práticas para as situações educativas. De um outro modo, também pela partilha e reflexão com os outros (pares, especialistas, ...), devem potenciar a (re)construção do saber no domínio educativo, até porque se “disseminam os frutos da investigação e possibilita-se, assim, a acumulação de conhecimentos” (Stenhouse, 1981, p.112).

Por tal, os docentes experienciam, ao longo do tempo, a oportunidade de definirem os seus referenciais e de construírem uma certa identidade profissional (Flores, 2020). Particularmente, não negligenciando a complexa e interativa relação entre as dimensões teóricas e práticas da profissão (Duarte & Moreira, 2018) e consolidando, por consequência, uma maior autonomia em processos habituais de reflexão e busca de novas informações.

No que à prática de investigação diz respeito, será essencial que os docentes, em qualquer circunstância, compreendam os pressupostos investigativos, mobilizem criticamente investigações para as suas decisões quotidianas, assumam não só o papel de consumidores de investigação, mas também o de (potencialmente) construtores de (novo) conhecimento (Afdal & Damşa, 2018; Bradbury, Lewis & Embury, 2019; Murray, Swennen & Kosnik, 2019).

Metodologia

No que concerne às opções metodológicas, podemos considerar este como um estudo de natureza interpretativa (Flick, 2015), também porque os dados recolhidos se analisaram qualitativamente.

Essa opção teve por base o material empírico coligido: 15 relatórios de estágio da autoria de estudantes do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, entre os anos de 2013 e 2019 (período temporal no qual se enquadraram os relatórios que respondiam aos critérios a seguir enunciados), encontrados nos repositórios de três universidades portuguesas selecionadas aleatoriamente. De modo mais específico, tomamos em consideração três critérios de escolha: a distribuição geográfica das instituições, representativas de diferentes regiões do território nacional; a presença de uma componente de investigação implícita e autónoma além da reflexão sobre a prática de ensino supervisionada no 1.º Ciclo; a referência explícita à metodologia de investigação-ação. Assim, parece-nos pertinente atribuir, ainda, certos contornos de um estudo de caso múltiplo (Yin, 2018) à pesquisa realizada.

O seu ponto de partida, já mencionado na introdução, foram duas questões orientadoras do trabalho a desenvolver: *O que entendem os futuros professores como investigação-ação? Que mobilização fazem da mesma na supervisão pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico?*

Na busca de uma ou mais respostas plausíveis, a análise do conteúdo dos relatórios recolhidos (Bardin, 2011) foi a decisão que a seguir se tomou. Desde logo, com o intuito de atribuir

significados e sentidos explícitos e relevantes, no âmbito do foco da investigação, àqueles textos académicos tão peculiares.

Depois de uma primeira, mas já atenta e descodificadora, leitura dos relatos dos estágios considerados, definimos três categorias de análise distintas: (i) a presença da teoria; (ii) a recolha dos dados (instrumentos e técnicas); (iii) a interpretação do processo investigativo. Esta definição baseou-se, com efeito, no conteúdo presente no material empírico lido, não assumindo nós ideias pré-definidas quanto àqueles trabalhos no âmbito de uma temática de estudo específica.

A ação analítica posterior orientou-se, assim, por esses mesmos enfoques estabelecidos intencionalmente. Ou seja, a segunda leitura dos relatórios permitiu a criação de códigos/fragmentos de análise que se agruparam de acordo com as categorias acima elencadas. Nas páginas que se seguem, explicitamos tal análise, quer nos pontos mais gerais, quer naqueles que permitem atentar em elementos mais concretos e esclarecedores.

Resultados

Quase transversalmente, os relatórios analisados fundamentam a escolha da metodologia de investigação-ação em duas razões: o seu possível contributo para a melhoria das práticas (educativas) e o facto de o professor ter de ser, também, um investigador. Os excertos abaixo evidenciam o referido:

«emerge como a mais apropriada para aplicar no desenvolvimento deste estágio, uma vez que se deseja encontrar soluções para aplicar em contexto educativo» (UB13²);
«[um]a metodologia que assenta numa perspetiva socioconstrutivista. Esta tem em vista várias estratégias para melhorar o processo de ensino-aprendizagem» (UC15);
«este trabalho situa-se claramente na linha do professor-investigador, envolvendo-se em processos de investigação-ação para orientar a sua prática pedagógica no sentido de a tornar mais qualificada»³ (UA14).

Em relação a cada uma das categorias estabelecidas, e antes apontadas, é possível concretizarmos uma interpretação mais pormenorizada, e a seguir exposta.

A presença da teoria

Todos os relatórios mencionam vários autores que publicaram trabalhos relacionados com as especificidades da investigação-ação ou, de outra forma, incluem a referência a investigadores

² O código utilizado junto de cada frase/expressão retirada dos relatórios de estágio indica uma das três universidades em análise (UA, UB ou UC) e o ano de apresentação do relatório (2013 a 2019).

³ Para uma notória distinção das citações retiradas dos relatórios de estágio analisados, optamos pelo uso de aspas em linha (« »).

que, em diálogo com outros assuntos, também abordam a temática. No primeiro caso, contam-se os nomes de Kemmis, Esteves e Alarcão; já no segundo, não são esquecidos, por exemplo, Stenhouse, Coutinho e Bogdan e Biklen.

A partir de tal sustentação teórica, os futuros professores tendem a explicar o plano/método investigativo em causa como «uma reflexão constante, ou seja, planificar, intervir e avaliar» (UB13), «de modo cíclico ou espiral» (UA18). Por outras palavras, tomam em consideração o ciclo da investigação-ação, sublinhando que «a prática e a reflexão são considerados dois processos interdependentes» (UC17). Ou, numa direção mais pragmática, esclarecendo a «planificação, ação, observação e reflexão, onde a reflexão contém um papel fundamental» (UB13).

Contudo, essa ponderação é, aparentemente, entendida como uma espécie de conclusão do processo, pois não ocasionou, com exceção de 4 casos, uma eventual transformação da realidade após tal ato reflexivo. Na verdade, a maioria dos relatórios transparecem uma perspetiva vaga, pouco esclarecedora, quanto a este aspeto, partilhando os estudantes ideias como «fui analisando, compreendendo e refletindo de forma sistemática sobre o porquê dos acontecimentos [...] o que poderia ser modificado» (UA16) ou «através desta metodologia é possível refletir sobre a minha prática» (UC16).

No seio, ainda, da categoria em análise, quase metade dos relatórios (7 em 15) aponta 'uma modalidade de investigação' ou 'uma metodologia' que, num sentido positivo, permite «[ir] mais além do que a simples descrição de uma realidade» (UC15). Porquanto há, depois, uma ação deliberada, mas que, anteriormente, parece ter sido apartada. Já com uma asserção mais discutível, porventura pouco sustentada, um estudante constata que a investigação-ação «também se insere num ambiente educativo, como forma de ensino» (UC14).

Na verdade, nem sempre é claro se os docentes em formação são capazes de distinguir aquela que foi a sua 'prática de ensino supervisionada' daquela outra ação levada a cabo, desta feita com pendor investigativo, sob a forma de 'investigação-ação'.

No final, transparece, como visão conceptual perfilhada, o professor, nomeadamente do 1.º Ciclo do Ensino Básico, como o eterno protagonista da investigação-ação, fundamental para «adequar a [minha] prática pedagógica» (UA15) e, mais especificamente, para a «flexibilidade durante o processo, bem como a adaptação das tarefas propostas» (UA19).

A recolha dos dados (instrumentos e técnicas)

Os 15 relatórios analisados clarificam distintos instrumentos/técnicas de recolha de dados escolhidos para as investigações realizadas. São, no total, 9.

Tabela 1: Técnicas e instrumentos mencionados nos Relatórios. (elaboração própria)

Técnicas e Instrumentos	Referências
Fotografias, áudios e/ou vídeos	13
Notas de campo / Diários de bordo	13
Observação participante	10

Entrevistas	4
Observação não participante	3
Comparação inicial e final	3
Escala métrica	2
Registos escritos	2
Inquéritos	1

De entre as várias opções referidas, destacam-se três, repetidamente mobilizadas: as fotografias, áudios e/ou vídeos; as notas de campo/diários de bordo e a observação participante.

O uso da observação acontece, porque, segundo um dos estudantes, «possibilita um maior envolvimento no contexto que se está a observar» (UB17) e, como tal, quem protagoniza a investigação «descobre e apercebe-se das situações» (UC18). Ainda assim, faltou, cremos, uma explicitação mais justificada do papel de tal técnica na experiência real de uma investigação-ação.

As fotografias, áudio e/ou vídeos são instrumentos várias vezes selecionados, pois, pela generalidade das explicações, permitem «um registo mais fiel» (UA18) dos factos ocorridos, não esquecendo que só «mais tarde [é possível] interpretar a informação recolhida» (UC18). No entanto, mais uma vez há futuros professores que justificam a sua decisão no âmbito da investigação com elementos que remetem para a sua prática de ensino supervisionada. Por conseguinte, leram-se, nos relatórios recolhidos, afirmações como «as imagens do contexto a investigar (prática pedagógica)» (UB17) são necessárias para «pôr em evidência as situações de aprendizagem mais significativas» (UC18).

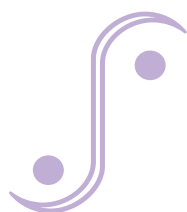
As notas de campo/diários de bordo surgem em quase todos os relatórios, e o seu manuseamento parece, com efeito, generalizado no seio do mestrado profissionalizante em estudo. Por consequência, os futuros professores vão vinculando os mesmos à ação profissional docente.

No que diz respeito à investigação, aquela opção apontada permite, com significado, «registos pormenorizados, descritivos, evidenciando o contexto, as pessoas, as suas ações e interações» (UB17). Ainda assim, a sua principal vantagem foi, para vários estudantes, o contributo para a recorrente reflexão «acerca de diversas situações, permitindo pensar sobre a [minha] prática» (UA14).

E, rapidamente, o foco daquelas notas tomadas desloca-se da prática investigativa para a prática educativa mais específica e vinculada à definição e organização de atividades. Em poucas palavras, num dos documentos considerados, tal ideia aparece sem quaisquer subterfúgios: «[usei as notas de campo/diário de bordo] para refletir e melhorar a minha própria prática, adquirir dados para a futura investigação e poder analisar e refletir ao longo da construção do próprio projeto» (UC14).

A interpretação do processo investigativo

Desde logo, e sobre esta categoria definida, pode apontar-se certa inconsistência conceptual quando, por exemplo, num dos relatórios se indica que «os dados recolhidos foram analisados durante a investigação, para que a investigação-ação fizesse sentido» (UA19). Pela interpretação que nos é permitida, o sentido não havia de ser conferido ao plano/método de investigação, mas



antes às práticas educativas realizadas num qualquer contexto. Ou quando os princípios teóricos mobilizados não sustentam a ação investigativa e mais justificam a intervenção do professor no ambiente de sala de aula: «ao longo da minha intervenção [...] utilizei diversas técnicas, estratégias e métodos, pensando sempre nos alunos como elemento central da aprendizagem» (UB17) e «os resultados foram positivos [...] a partir de uma prática direcionada para as necessidades e interesses dos alunos foi possível proporcionar aprendizagens nas diversas áreas curriculares» (UB15).

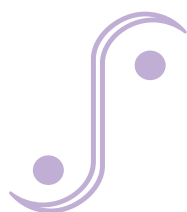
Depois, e contrariando a constatação anterior, contam-se três relatórios que, não permitindo perceber a efetiva realização de uma 'investigação-ação', vão facultando pistas próximas de elementos caracterizadores desse plano/método de investigação. De facto, os mesmos sugerem uma espécie de reflexão, em consonância com o preconizado pelo ciclo da investigação-ação. No entanto, terá faltado um maior aprofundamento ou explicitação do fim ou das reais consequências daquela ponderação. Leiam-se, então, os exemplos concretos: «compreendendo (através da análise dos vídeos) que precisava de facultar mais autonomia e estimulação no contexto, organizei diversas atividades [...]» (UA14); «a construção de palavras através de sílabas era uma tarefa que necessitava de um reforço e alguma prática. Foi nesse sentido que foi realizada a atividade em mais momentos do projeto» (UC16); e o último, retirado de um diário de bordo, «na próxima intervenção vou sugerir atividades que exijam aos alunos mais justificação escrita» (UC17).

A maioria dos relatórios analisados, por sua vez, evidenciam projetos de investigação que têm como principal intuito «compreender, refletir e analisar» (UA15) uma determinada temática definida, nesses textos clarificada como uma «problemática da investigação-ação» (UB16). Na verdade, e apesar de nos parecer que o mesmo tema poderia ser pesquisado sob a forma de qualquer outro plano/método de investigação, os autores assim não o entendem. Bem pelo contrário. Até porque, segundo um dos estudantes, «todo o processo de observação participante permitiu-me conscienciar sobre a importância da investigação-ação no contexto educativo» (UB15). Com efeito, de modo habitual, selecionam o tema em conformidade com os princípios que conferem à investigação-ação, ou seja, a partir da observação dos contextos e das necessidades de intervenção aí encontradas.

Em todos os relatórios coligidos surge, depois, uma questão-problema inicial, bem como um conjunto elencado de objetivos específicos a serem cumpridos durante ou pela prática pedagógica. Por conseguinte, a pressuposta análise interpretativa inerente a um processo de investigação-ação transforma-se, não raras vezes, numa tentativa para dar resposta àquela pergunta de partida e aos objetivos estabelecidos, sobretudo pela descrição pormenorizada das atividades realizadas com os alunos do 1.º Ciclo. Um dos documentos estudados retrata, com certa clarividência, tal perspetiva: «através da descrição de estratégias, a par das referências teóricas e percurso reflexivo foram apresentadas algumas estratégias possíveis [para a temática abordada]» (UB16).

Contudo, importa notar que esse 'percurso reflexivo' foi sistematicamente substituído por uma espécie de «fundamentos da intervenção didática» (UA19) ou, de outro modo, pela apresentação das atividades propostas aos alunos, às vezes complementadas por excertos de diálogos contextualizados ou de notas de campo registadas.

As intenções de modificação/reajustamento das práticas que aconteceram numa aula registam-se como reflexões finais sobre o passado, sem qualquer tipo de consequência possível na intervenção posterior também já do tempo pretérito. Portanto, apresentam-se inegáveis relatos do



estágio experienciado na profissionalização para a docência e, por isso, a reflexão para a ação (eventualmente, futura) é várias vezes substituída por «alguns exemplos de planificações que permitem compreender o trabalho desenvolvido na PES do 1.º ciclo» (UA14).

Da leitura dos dados recolhidos retiram-se 3 relatórios nos quais a interpretação do processo investigativo se traduz numa quantificação de informações obtidas por via de inquéritos por questionário ou a partir da realização de estudos experimentais, após uma descrição mais ou menos minuciosa das tarefas realizadas pelos alunos.

E se há futuros professores que concluem, com autonomia, que «poderia[m] ter realizado com mais empenho a investigação-ação, nomeadamente no que concerne à flexibilidade da ação» (UB16), outros há que não foram capazes de refletir sobre o processo investigativo ou sobre alterações necessárias, nem mesmo de dialogar com os pares. Como aquele estudante que afirma, com convicção, que «este resultado vem demonstrar alguns dos desagrados apontados pelas crianças face à implementação desta pedagogia [...] no entanto, este não pode ser encarado como negativo para a minha investigação» (UC14). Mas é ele, também, que acresce ao raciocínio anterior a ideia de que «o desenvolvimento deste projeto, conduzido pela metodologia da investigação-ação, contribuiu para a melhoria das oportunidades de aprendizagem dos alunos» (UC14), parecendo não haver necessidade, à luz daquele plano/método de investigação, de desconstruir a posição antes defendida.

Como último ponto, salienta-se que os estudantes, nos seus relatórios, não mencionam dinâmicas de co-construção de conhecimento na prática de ensino supervisionada ou na ação investigativa. A interação com os orientadores cooperantes, os supervisores institucionais ou os pares não se apresenta como a escolha primeira para o esclarecimento de dúvidas resultantes de ações concretizadas, para o desenvolvimento de novos saberes profissionais e/ou ligados à investigação ou como motor de certa aprendizagem individual e coletiva.

Pese embora a referência concreta, num dos relatórios, ao ‘ciclo da investigação-ação’ que se vai desenrolando entre o «observar, planear, agir, investigar, refletir, avaliar e dialogar» (UA15), cremos que a totalidade desses documentos considerados se pode sintetizar numa alusão mais definidora de certo individualismo: «o meu papel foi também refletir sobre a minha própria prática, de forma a tornar as aprendizagens das crianças mais ricas e coesas» (UA19). Para aqueles professores em formação, pelas suas palavras registadas nos seus relatórios, a prática docente e a ação investigativa mais se aproximam de um natural isolamento do que de uma possível colaboração entre pares.

Conclusões

Os dados recolhidos, lidos e compreendidos ao longo das últimas páginas permitem-nos alcançar algumas conclusões, porventura sem um carácter definitivo, mas significativas para orientar uma reflexão mais ampla sobre os futuros professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico e a sua experiência investigativa no seio da profissionalização.

Numa espécie de resposta à primeira questão de investigação lançada – *O que entendem os futuros professores como investigação-ação?* –, pudemos observar dois pontos fundamentais.

O primeiro traduz-se numa aproximação daquele plano/método de investigação a dinâmicas de desenvolvimento profissional e, ainda, de modificação de um contexto real no qual a prática educativa se desenrola. No entanto, e tal como haviam percebido outros autores em outros lugares (Afdal & Damşa, 2018), esse referido crescimento mais é retratado no que diz respeito à docência como sinónimo de processo de ensino e de aprendizagem na sala de aula do que relativamente à dimensão da investigação e eventual intervenção social.

O segundo, por sua vez, remete para um entendimento ausente da ação investigativa como uma prática que ocasiona a construção de conhecimento, por exemplo, no domínio da educação. De alguma forma, os professores em formação parecem corroborar as perspetivas mais tradicionais, conservadoras até, e que apontavam apenas os ‘especialistas’ como realmente competentes para essa produção de saberes novos (Stenhouse, 1981; Carr & Kemmis, 1986). A literacia investigativa dos estudantes não se evidencia, então, como particularmente amadurecida, agindo os mesmos sobretudo como consumidores de um saber desenvolvido por outrem.

Também na resposta à segunda questão de investigação definida – *Que mobilização fazem da mesma na supervisão pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico?* – sobressai um par de constatações a destacar. Desde logo, a conversão da investigação-ação, no âmbito da supervisão pedagógica, num processo descritivo das ações (formativas) realizadas. A dimensão epistemológica parece, pois, apartar-se da sua realidade e, por isso, circunscreve-se a investigação àquela explicitação, tantas vezes sem marcas de reflexão, da intervenção docente e da planificação da mesma. O *ser professor*, em consequência, parece entendido, com maior destaque, como o *ser executor* de certas ações didático-curriculares mais do que o *pensar sobre* as práticas formativas nas suas potencialidades, fragilidades ou relevância(s).

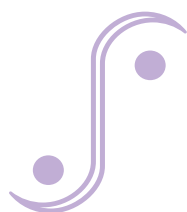
Mais ainda, e como outra consideração, os docentes em formação tendem a afastar a investigação-ação, ou porventura qualquer outro plano/método de investigação, de um domínio de colaboração, o que, por consequência, acentua uma visão do professor-investigador isolado (no presente e no futuro). Um aspeto que, com certa clareza, se distancia de perspetivas democráticas e apologistas da partilha, do comprometimento com os outros e com a realidade, do trabalho conjunto entre pares que não deixam de ser distintos entre si (Torres Santomé, 2017; Giroux, 2020).

Portanto, para além dessa lógica de isolamento que definiu a profissão docente num tempo pretérito, aqueles futuros professores parecem, agora, transportá-la para as ações investigativas protagonizadas. De facto, sem um evidente sentido de ligação ao outro (Canha, 2013), seja ele um supervisor ou um colega, o modo como as fazem acontecer, pela explicação redigida, salienta a figura de um investigador solitário, que assume todo o protagonismo na tomada de decisão, na recolha de dados e, porventura, na subsequente análise dos mesmos.

Referências

- Afdal, H.W. & Damşa, C. (2018). Research-Based Education: an Exploration of Interpretations in Two Professional Higher Education Programmes. In P. Maassen, L. Yates & M. Nerland (Eds.), *Reconfiguring Knowledge in Higher Education* (pp. 129-148). Cham: Springer. doi:10.1007/978-3-319-72832-2_8.

- Alarcão, I. (2020). *Percursos da Didática*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: 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.
- Bradbury, H., Lewis, R. & Embury, D.C. (2019). Education Action Research: with and for the next generation. In C.A. Mertler (Ed.), *The Wiley Handbook of Action Research in Education* (pp. 7-28). Hoboken: Wiley Blackwell.
- Canha, M.B. (2013). *Colaboração em Didática: utopia, desencanto e possibilidade*. Tese de Doutorado, Universidade de Aveiro, Departamento de Educação, Aveiro.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. London: RoutledgeFarmer.
- Dias de Carvalho, A. (2002). *Epistemologia das Ciências da Educação* (4.^a ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Duarte, P. & Canha, M. B. (2017). Supervisão e colaboração em Prática de Ensino Supervisionada: um estudo na formação de educadores e de professores do Ensino Básico. In *Atas do II Colóquio - Desafios Curriculares e Pedagógicos na Formação de* (pp. 76-87). Braga: Instituto de Educação; Centro de Investigação em Estudos da Criança.
- 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.
- Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flores, M.A. (2020). Feeling like a student but thinking like a teacher: a study of the development of professional identity in initial teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 1-14. doi:10.1080/02607476.2020.1724659.
- Freire, P. (2011). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gimeno Sacristán, J. (2015). El currículo como estudio del contenido de la enseñanza. In *Ensayos sobre el currículo: Teoría y práctica* (pp. 29-62). Madrid: Morata.
- Giroux, H.A. (2014). *Education and the crisis of public values*. New York: Peter Lang.
- Giroux, H.A. (2020). *On Critical Pedagogy*. London: Bloomsbury Publishing.
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P. & Bristol, L. (2014). *Changing practices, changing education*. Singapore: Springer. doi:10.1007/978-981-4560-47-4.
- Kemmis, S., Edwards-Groves, C., Jakhelln, R., Choy, S., Wärvik, G., Torkildsen, L.G. & Arkenback-Sundström, C. (2020). Teaching as Pedagogical Praxis. In *Pedagogy, Education, and Praxis in Critical Times* (pp. 85-116). Singapore: Springer.
- Macrine, S.L. (2020). Introduction. In S.L. Macrine (Ed.), *Uncertain Times: Exploring the Costs of Neoliberalism* (pp. 3-16). Cham: Palgrave Macmillan.
- Murray, J., Swennen, A. & Kosnik, C. (2019). International Policy Perspectives on Change in Teacher Education. In J. Murray, A. Swennen & C. Kosnik (Eds.), *International Policy Perspectives on Change in Teacher Education: Insider Perspectives* (pp. 1-13). Cham: Springer. doi:10.1007/978-3-030-01612-8_1.



- Roldão, M.C. (2004). Professores para quê?: para uma reconceptualização da formação de profissionais de ensino. *Discursos: Perspetivas em Educação*, 95-120.
- Rosales López, C. (2009). *Didáctica: Innovación en la Enseñanza*. Santiago de Compostela: Andavira.
- Shulman, L.S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Stenhouse, L. (1981). What counts as research?. *Journal of Educational Studies*, 29(2), 103-114. doi:10.1080/00071005.1981.9973589.
- Torres Santomé, J. (2007). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.
- Torres Santomé, J. (2017). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Madrid: Morata.
- 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.