

FORMANDO PROFESSORES REFLEXIVOS ATRAVÉS DA INVESTIGAÇÃO NO ESTÁGIO

FORMING REFLECTIVE TEACHERS THROUGH STAGE RESEARCH

FORMANDO PROFESORES REFLEXIVOS A TRAVÉS DE LA INVESTIGACIÓN EN LA ETAPA

Flávia Vieira ¹

Resumo: No presente capítulo, apresenta-se um estudo incidente num modelo de estágio que prevê a formação reflexiva de professores a partir da articulação entre investigação e ensino. Tomou-se como objeto de análise um conjunto de relatórios de estagiários de línguas, procurando-se compreender em que medida ilustram um desenvolvimento profissional reflexivo orientado para práticas educativas mais democráticas. Os resultados indicam que a articulação investigação-ensino no estágio promove práticas reflexivas centradas nos alunos e conduz os estagiários a compreender e desafiar culturas de ensino de línguas dominantes. Constatam-se algumas limitações relativas ao conhecimento explícito sobre investigação pedagógica, à triangulação da informação na análise das práticas, e à reflexão sobre estratégias de formação/ supervisão e processos de investigação pedagógica. Argumenta-se que o desenvolvimento de uma epistemologia praxiológica na formação inicial de professores pode combater uma tradição positivista baseada numa racionalidade técnica, exigindo mudanças profundas nas culturas de formação.

Palavras-chave: Formação reflexiva de professores; Estágio; Articulação investigação-ensino.

Abstract: The present chapter presents a study focused on a practicum model that seeks to promote reflective teacher development through articulating research and teaching. A set of practicum reports written by language student teachers was analysed so as to understand whether they illustrate reflective professional development towards more democratic education. Results indicate that articulating research and teaching in the practicum promotes learner-centred reflective practices and leads student teachers to understand and challenge dominant language teaching cultures. Shortcomings were identified regarding explicit research knowledge, data triangulation in the analysis of practice, and reflection on training/ supervision and research processes. It is argued that the development of a praxeological epistemology in pre-service teacher education will counteract a positivist tradition based on technical rationality, requiring profound changes in teacher education cultures.

Keywords: Reflective teacher education; Practicum; Research-teaching nexus.

¹ Professora catedrática do Instituto de Educação da Universidade do Minho (Portugal). Doutorada em Educação pela Universidade do Minho. Membro do Centro de Investigação em Educação (IE/UM). E-mail: flaviav@ie.uminho.pt

Resumen: En el presente capítulo, se presenta un estudio incidente en un modelo de etapa que prevé la formación reflexiva de profesores a partir de la articulación entre investigación y enseñanza. Se tomó como objeto de análisis un conjunto de informes de pasantes de lenguas, procurando comprender en qué medida ilustran un desarrollo profesional reflexivo orientado hacia prácticas educativas más democráticas. Los resultados indican que la articulación investigación-enseñanza en el estadio promueve prácticas reflexivas centradas en los alumnos y conduce a los aprendices a comprender y desafiar culturas de enseñanza de lenguas dominantes. Se constatan algunas limitaciones relativas al conocimiento explícito sobre investigación pedagógica, a la triangulación de la información en el análisis de las prácticas, ya la reflexión sobre estrategias de formación / supervisión y procesos de investigación pedagógica. Se argumenta que el desarrollo de una epistemología praxiológica en la formación inicial de profesores puede combatir una tradición positivista basada en una racionalidad técnica, exigiendo cambios profundos en las culturas de formación.

Palabras-clave: Formación reflexiva de profesores; etapa; Articulación investigación-enseñanza.

Envio 09/02/2018

Revisão 10/02/2018

Aceite 01/08/2018

Introdução

No presente texto, apresenta-se um estudo sobre o modelo de estágio dos mestrados de formação inicial de professores da Universidade do Minho, com incidência no modo como a articulação investigação-ensino promove a reflexividade profissional a serviço de uma educação de orientação democrática nas escolas.

Os mestrados em ensino foram criados, em Portugal, a partir de 2007, no âmbito da reforma curricular do Ensino Superior resultante do Processo de Bolonha (introduzida através do Decreto-Lei 74/2006), substituindo as anteriores Licenciaturas em Ensino e exigindo uma licenciatura de 3 anos na área de especialidade como requisito de acesso. Esses mestrados, com a duração normal de 4 semestres (120 ECTS²), obedecem a uma legislação nacional que determina que os currículos integrem disciplinas da área de docência, educação, didática específica e iniciação à prática profissional, no último caso envolvendo um estágio supervisionado cujo produto é um relatório defendido em provas públicas.

O facto de os professores passarem a ter um grau de mestre levou a que se conferisse maior atenção à componente de investigação na formação. De acordo com a legislação inicial de criação desses mestrados (Decreto-Lei 43/2007), os cursos deveriam integrar a “formação em metodologias de investigação educacional” (Artº 14º, ponto 1), abrangendo “o conhecimento dos respetivos princípios e métodos que permitam capacitar os futuros docentes para a adoção de atitude investigativa no desempenho profissional em contexto específico, com base na compreensão e análise crítica de investigação educacional relevante” (Artº 14º, ponto 6). Coube às instituições definir o modo de integração da investigação no currículo, criando disciplinas de introdução à investigação e/ou reforçando o recurso à investigação como estratégia de formação, nomeadamente ao nível do estágio, onde a investigação tem assumido formatos distintos, da investigação em sala de aula à produção de ensaios teóricos sobre um tema didático.

Na Universidade do Minho, a articulação investigação-ensino no estágio realiza-se por meio de projetos de intervenção pedagógica supervisionada, visando potenciar uma

² No sistema de créditos europeu (ECTS – European Credit Transfer System), estima-se que a 1 crédito correspondem cerca de 25 a 28 horas de trabalho efetuado pelo estudante, repartidas entre as horas de aula e as horas de trabalho autónomo do aluno no âmbito de cada disciplina ou unidade curricular. Cada semestre corresponde a 30 ECTS.

epistemologia praxiológica na aprendizagem profissional dos futuros professores. Em 2012, a fim de começar a estudar o novo modelo, constituiu-se no Instituto de Educação uma equipa multidisciplinar de formadores/supervisores, que coordenei com o apoio de outros colegas, no seio da qual se procedeu à análise de 32 relatórios de vários cursos, a entrevistas focais (a supervisores da instituição, orientadores cooperantes das escolas e estagiários) e à análise de dados de um questionário anónimo administrado anualmente aos intervenientes do estágio de todos os mestrados em ensino (v. FLORES, VIEIRA, SILVA e ALMEIDA, 2016; VIEIRA, 2016; VIEIRA, SILVA e ALMEIDA, 2016; VIEIRA et al., 2013). O estudo aqui apresentado é um recorte dessa investigação mais vasta, incidindo apenas nos relatórios de estágio no ensino de línguas (Português, Espanhol e Inglês), num total de 8 da amostra total de 32, 4 produzidos no Mestrado em Ensino de Português-Espanhol e 4 no Mestrado em Ensino de Inglês-Espanhol, nos quais se apresentam projetos desenvolvidos no 3º ciclo do Ensino Básico (níveis 7 a 9) ou no Ensino Secundário (níveis 10 a 12). A finalidade da análise foi compreender em que medida o desenvolvimento de projetos pedagógico-investigativos promove a reflexividade profissional e o desenvolvimento de práticas de orientação democrática na educação em línguas. Embora se trate de um estudo de pequena escala, ilustra o modo como a análise de relatórios pode apoiar a compreensão do impacto da investigação pedagógica no estágio.

50

A investigação pedagógica como estratégia de formação no estágio

As perspetivas internacionais acerca da formação inicial de professores têm evidenciado o papel fundamental do estágio na construção da profissionalidade docente, mas também a existência de racionalidades e modelos diversos de formação, assim como a persistência de problemas relativos à relação teoria-prática e às finalidades do estágio face às culturas de ensino nas escolas (BORGES e AQUINO, 2014; COCHRAN-SMITH, FEIMAN-NEMSER e MCINTYRE, 2008; FLORES e AL-BARWANI, 2016; FLORES e VEIGA SIMÃO, 2009; LAWSON, CAKMAK, GUNDUZ e BUSER, 2015; WILSON, FLODEN e FERRINI-MUNDY, 2001). Segundo Zeichner e Conklin (2008, p. 273), os programas de formação inicial parecem assentar em duas orientações principais para a prática profissional, uma que privilegia a adoção de teorias e métodos pré-definidos e supostamente eficazes na promoção da aprendizagem dos alunos, e outra direcionada ao desenvolvimento da capacidade dos

professores tomarem decisões acerca do ensino em função das circunstâncias em que trabalham, podendo, para tal, desafiar e subverter culturas estabelecidas. A adoção de uma ou de outra orientação determinará o tipo de práticas de supervisão e de ensino nos contextos de estágio, podendo originar lógicas de trabalho de orientação mais reprodutora ou mais transformadora, embora seja possível combiná-las, até porque a inovação nas escolas supõe sempre algum grau de compromisso com culturas estabelecidas.

A investigação pedagógica, em particular a investigação-ação, tem assumido algum destaque na formação reflexiva de professores em estágio, com diferentes finalidades e metodologias, das quais dependerá o seu potencial emancipatório (LEICHT e DAY, 2016; VAUGHAN e BURNAFORD, 2016). Como argumento num outro texto (VIEIRA, 2016), trata-se de uma estratégia necessária mas controversa, uma vez que implica desafiar uma tradição racionalista técnica da formação, assente na separação entre os que pensam o ensino e os que o praticam, rejeitando-se uma lógica de aplicação da teoria à prática em favor de uma epistemologia praxiológica na construção do conhecimento profissional (CARR, 2007; SCHÖN, 1987; KINCHELOE, 2003; SMYTH, 1987). Por outro lado, investigar o ensino implica também interrogar culturas escolares estabelecidas, ainda fortemente marcadas pela sujeição dos alunos à autoridade do professor, cuja ação é, por sua vez, condicionada por políticas educativas, curriculares e de avaliação do desempenho que coartam a sua autonomia profissional. Uma educação de orientação democrática implica, necessariamente, questionar essas culturas e desenvolver práticas simultaneamente ajustadas aos contextos e direcionadas à mudança, que fomentem a autonomia do professor e dos alunos. Entende-se aqui a autonomia como um interesse coletivo, e também como uma competência pessoal que implica autodeterminação, responsabilidade social e posicionamento crítico dos sujeitos (JIMÉNEZ RAYA e LAMB, 2008; JIMÉNEZ RAYA, LAMB e VIEIRA, 2007).

51

No campo da formação de professores de línguas em Portugal, têm sido realizados vários estudos sobre o potencial da investigação pedagógica, em particular a investigação-ação, na promoção da reflexividade profissional a serviço de uma pedagogia para a autonomia e de uma educação plurilingue e intercultural nas escolas. Numa revisão de publicações de circulação nacional, produzidas entre 2006 e 2011, VIEIRA, MOREIRA e PERALTA (2014)

identificam alguns desses estudos e concluem que, na generalidade, representam um movimento de interrogação e renovação de práticas dominantes, assente num entendimento da educação em línguas fortemente influenciado por políticas linguísticas europeias que reconfiguram o seu papel por referência a valores sociais transversais ao currículo e necessários à construção de uma cidadania democrática.

O modelo de estágio dos mestrados em ensino da Universidade do Minho subscreve uma orientação reflexiva da formação profissional, assim como a adoção de abordagens pedagógicas de pendor humanista e democrático, entendendo-se o professor como um intelectual crítico e agente de mudança e o aluno como construtor de conhecimento (KINCHELOE, 2003; SMYTH, 1987). A integração investigação-ensino, concretizada por meio de um projeto em sala de aula, segue o seguinte padrão de desenvolvimento: Análise do contexto de intervenção → Identificação de um problema/ interesse e definição do tema a explorar → Desenho de um plano de ação pedagógico-investigativa → Implementação do plano, documentada num portfólio reflexivo → Avaliação final do projeto e redação do relatório. O projeto é acompanhado pelo supervisor da universidade e pelo orientador cooperante da escola, sendo desenvolvido numa das turmas do orientador e ocupando cerca de 25 horas letivas³.

52

O projeto de estágio segue princípios gerais definidos no Artº 4º do Regulamento de Estágio dos Mestrados em Ensino (UNIVERSIDADE DO MINHO, 2011, p. 2): adequação aos contextos da prática; orientação para compreensão e melhoria da prática; fundamentação ético-conceptual atual e baseada em valores democráticos; investigação a serviço da pedagogia; articulação entre os objetivos do projeto e os objetivos de formação, favorecendo o desenvolvimento de capacidades profissionais de reflexão, autodireção, colaboração e criatividade/ inovação. No caso do estágio de ensino de línguas, o projeto deve promover o desenvolvimento integrado de competências de comunicação e de aprendizagem dos alunos, na perspetiva de uma pedagogia para a autonomia (JIMÉNEZ RAYA et al., 2007).

A redação do relatório final é orientada pelo supervisor da universidade. De acordo com as orientações gerais fornecidas na instituição, o corpo do relatório deve ter uma extensão de

³ O tempo letivo é maior nos mestrados que preparam educadores de infância e professores para o 1º e 2º ciclos do Ensino Básico (níveis 1 a 6).



20000 a 25000 palavras e sua estrutura inclui, além do sumário, índice, referências bibliográficas e anexos, os seguintes componentes:

<i>Introdução</i>	Explicitação sumária do âmbito/tema, finalidades, contexto, pertinência e limitações do projeto, e ainda da estrutura geral do relatório.
<i>Contexto e plano geral de intervenção</i>	Caracterização do contexto de intervenção nas variáveis relevantes (escola, turma, documentos reguladores do processo de ensino/aprendizagem...). Apresentação do plano geral de intervenção (objetivos, estratégias de ensino/aprendizagem e de investigação/avaliação da ação) e justificação da sua relevância à luz do contexto e da literatura (fundamentação contextual e ético-conceptual).
<i>Desenvolvimento e avaliação da intervenção</i>	Descrição detalhada, documentação e avaliação do processo de intervenção (o que foi feito, como, com que resultados), à luz dos seus objetivos e da literatura.
<i>Conclusões, limitações e recomendações</i>	Apresentação e discussão das conclusões e limitações do projeto à luz dos seus objetivos e da literatura, apontando recomendações didáticas e de investigação emergentes. Reflexão sobre o valor do projeto no desenvolvimento pessoal e profissional, por referência aos resultados esperados de aprendizagem do Estágio Profissional.

O modelo de estágio em curso procura contrariar tendências dominantes em modelos de formação pré-Bolonha, em que prevalecia uma visão aplicacionista do estágio, num quadro mais geral de academização da formação profissional que desvalorizava o papel da experiência na construção do conhecimento e na inovação educativa (CANÁRIO, 2002; ESTRELA, ESTEVES e RODRIGUES, 2002; FORMOSINHO, 2009). Importa, assim, compreender as suas potencialidades e limitações.

Metodologia do estudo

Os 8 relatórios analisados (lista em Anexo e Quadro 1), produzidos entre 2011 e 2013 nos Mestrados em Ensino de Inglês-Espanhol e de Português-Espanhol, estão disponíveis no repositório online da universidade (<https://repositorium.sdum.uminho.pt>) e foram selecionados no âmbito da investigação mais ampla a que já se fez referência⁴. Sendo os estágios

⁴ Os dados dessa investigação foram analisados e divulgados na sua globalidade e não por cursos. A análise apresentada neste texto é da responsabilidade da autora, embora numa primeira fase os 4 relatórios de Português-Espanhol tenham sido analisados com a colaboração do colega António Silva.



bidisciplinares, cada projeto abrange as duas línguas em causa, com concretizações didáticas distintas, mas um tema e objetivos comuns.

A análise, de natureza interpretativa, visou compreender em que medida o novo modelo de estágio promove a formação reflexiva e o desenvolvimento de abordagens de orientação democrática, a partir de quatro questões de investigação: Que visão de educação orienta os projetos? Como se realiza a articulação investigação-ensino? Que tipos de conhecimento são mobilizados? Que valor educativo é reconhecido aos projetos? A partir dessas questões, foi construída uma grelha de análise de conteúdo dos relatórios, implicando a sua leitura integral e o registo da presença (explícita ou implícita) ou ausência de um conjunto de aspetos pré-definidos, relativos a quatro dimensões de análise que correspondem às questões de investigação: visão de educação (concepções de pedagogia, professor e aluno); relação investigação-ensino; tipos e funções do conhecimento; valor educativo do projeto (ganhos, limitações e recomendações). A grelha implicava, ainda, registros qualitativos acerca das limitações observadas em cada uma das dimensões e acerca dos ganhos, limitações e recomendações apresentados pelos estagiários.

Quadro 1. Relatórios de estágio.

Autor	Data	Curso	Nº de pp. (não contabilizados os anexos)	Tema didático
Araújo, L. C. S.	2012	P/E	49	competência de exposição oral
Bastos, E. J. F.	2013	P/E	44	competência de comunicação oral
Conceição, B.	2011	I/E	80	competência de comunicação oral
Cunha, C.	2012	I/E	103	diferenciação pedagógica
Dias, A. I. O.	2012	P/E	67	expressão escrita
Gomes, P. J. F.	2013	P/E	74	competência de leitura
Salgueiro, S.	2011	I/E	72	competência de leitura extensiva
Tavares, J. P.	2012	I/E	99	competência intercultural

Fonte: Elaborado pela autora.

A concepção de pedagogia como prática democrática, inclusiva e focada na aprendizagem é instigada pelo fato de os projetos serem desenhados em função dos contextos pedagógicos e pela adoção de abordagens centradas nos alunos. Os temas didáticos dos projetos partem de um diagnóstico de problemas, necessidades e interesses relativos à aprendizagem da língua, integrando o desenvolvimento de uma abordagem comunicativa em articulação com a promoção de competências de aprendizagem, como a autorregulação (por ex., de estratégias de leitura ou de escrita), a cooperação, a sensibilidade à diversidade cultural e a cidadania. Os alunos são entendidos como participantes ativos na construção de saberes linguístico-comunicativos e culturais, assim como na reflexão sobre a aprendizagem e o ensino, privilegiando-se uma pedagogia dialógica e participada. Ainda que os projetos sejam desenvolvidos em articulação com os programas nacionais e a programação local, ampliam a voz dos alunos e também a agência do professor na tomada de decisões acerca do ensino, em função das circunstâncias em que trabalham e numa orientação mais democrática (ZEICHNER e CONKLIN, 2008). Assim, todos eles implicam alguma reflexão sobre visões de educação e um posicionamento ético-conceptual do professor, assim como a compreensão da complexidade da experiência educativa. Vejamos um excerto das considerações finais de um relatório sobre um projeto de promoção da autonomia através da diferenciação pedagógica⁵:

55

Autonomia? Autonomização? Para além das ideias de liberdade e de independência, o conceito de autonomia envolve, segundo André, uma “réalité multiple et complexe” (André, 1989). Por que motivo se aborda a noção de autonomização? O sufixo da palavra indica bem a complexidade da questão. O conceito de autonomia é em si um objetivo, um processo, um ponto de chegada, algo para o qual se caminha. Como indica Porcher (1981), “l’autonomie est toujours quelque chose vers quoi l’on va, que l’on construit, que l’on ne possède jamais totalement”. Assim, trata-se de um processo, de um caminho a percorrer. Este caminho para a autonomia torna-se no objetivo fulcral, pois a autonomia torna-se um ideal. [...]

A realização deste estágio permitiu-me crescer e encarar de forma diferente a aprendizagem dos alunos. A autonomia nem sempre é valorizada nos contextos educativos, e tudo começa no contexto micro. Cada um tem o dever de atuar no espaço no qual se insere. O trabalho que exige ao professor e a adaptação que tem que viver valem o desafio da autonomia, pois trata-se de formar para a vida e cada professor tem a responsabilidade, enquanto eterno

⁵ Os relatórios de onde foram extraídos os excertos apresentados no texto encontram-se listados no Anexo. As referências bibliográficas presentes nesses excertos não foram incluídas nas referências bibliográficas do capítulo.



aluno/formando, de melhorar a sua prática e de levar o aluno a aprender a aprender (Relatório de estágio: CUNHA, 2012, p. 97).

A visão de educação presente nos relatórios está diretamente associada à articulação investigação-ensino, ao conhecimento mobilizado e ao valor educativo dos projetos, como veremos nas secções seguintes.

Articulação investigação-ensino

O Quadro 3 mostra que todos os projetos articulam finalidades pedagógicas e investigativas, direcionando-se à compreensão e reconstrução de práticas, e implicando processos de recolha de informação que possibilitam a sua interpretação e avaliação, o que potencia a reflexividade profissional e o desenvolvimento de abordagens de ensino ajustadas aos alunos. Também aqui há aspetos cuja presença no texto é implícita ou que estão ausentes, por exemplo sobre o modo como a informação recolhida é mobilizada no diálogo com os alunos e na mudança de estratégias pedagógicas. Em alguns casos, essa informação parece ter sido analisada sobretudo no final da intervenção, o que se afasta da modalidade de investigação-ação – desenvolvida em ciclos de planificação-ação-reflexão – e configura um formato investigativo do tipo: diagnóstico □ intervenção com recolha de informação □ avaliação final. Por outro lado, observam-se algumas dificuldades na triangulação da informação recolhida, uma dimensão importante da credibilidade dos resultados em projetos dessa natureza.

56

Quadro 3. Articulação investigação-ensino (n=8)

		PE	PI	A
Natureza dos objetivos e estratégias	Articulação de finalidades pedagógicas e investigativas	8	0	0
	Intenção de descrever/compreender processos de E/A	7	1	0
	Intenção de mudar/melhorar processos de E/A	8	0	0
	Intenção de avaliar a eficácia/ impacto de uma abordagem	6	1	1
Recolha de informação	Recolha de informação ao longo da intervenção	7	0	1
	Reflexão com os alunos sobre a informação recolhida	4	4	0
	Mudança/ melhoria de práticas em função da informação	4	2	2
Análise/ avaliação da intervenção	Interpretação da informação à luz dos objetivos	5	3	0
	Triangulação de fontes/ métodos	3	1	4
	Síntese de resultados/ conclusões	8	0	0
	Apresentação de problemas/ limitações	3	4	1

PE – Presença Explícita / PI – Presença Implícita / A – Ausência / E/A – Ensino/Aprendizagem

Fonte: Elaborado pela autora.

Para ilustrar a articulação entre finalidades pedagógicas e investigativas, apresenta-se, no Quadro 4, a síntese de objetivos e estratégias de um projeto incidente na promoção da comunicação oral, apresentada num dos relatórios analisados.

Quadro 4. Objetivos e estratégias pedagógico-investigativas (exemplo).

Objetivos	Estratégias	Informação
1. Diagnosticar as competências de comunicação oral evidenciadas pelos alunos	Avaliação diagnóstica e observação de aulas prévias à intervenção (objetivo 1)	Capacidades e dificuldades evidenciadas pelos alunos
2. Aferir representações dos alunos sobre a comunicação oral, incluindo a percepção das suas próprias capacidades e dificuldades	Questionário inicial aos alunos (objetivo 2)	Representações dos alunos sobre a comunicação oral e percepções de capacidades e dificuldades
3. Desenvolver propostas de intervenção que promovam competências de comunicação oral em contexto de sala de aula, passíveis de serem transferidas para contextos reais	Atividades didáticas de promoção da comunicação oral (objetivo 3)	Percepções dos alunos sobre o seu desempenho nas atividades propostas
4. Desenvolver a autorregulação da aprendizagem, com enfoque nas competências de comunicação oral e na identificação e resolução de dificuldades de comunicação oral	Questionário de autorregulação das atividades didáticas (objetivo 4)	Percepções dos alunos sobre o valor e limitações da experiência
5. Avaliar o impacto das estratégias propostas no desenvolvimento de competências de comunicação oral e no desenvolvimento profissional reflexivo do professor	Observação e registros reflexivos do professor (objetivos 1, 5)	Percepções do professor sobre o desempenho dos alunos nas atividades de comunicação oral e reflexão sobre o valor e limitações dessas atividades
	Questionário final aos alunos (objetivo 5)	

Fonte: Relatório de estágio (CONCEIÇÃO, 2011, p. 36).

Os estagiários demonstram a consciência de que a investigação é colocada a serviço da pedagogia e do seu desenvolvimento profissional, como ilustra o excerto seguinte, retirado da introdução de um dos relatórios:

Através da consulta deste relatório, é possível aferir os trâmites processuais, as metodologias investigativas e pedagógicas, tratamento da informação recolhida, as hipóteses e as conclusões avançadas ao longo do projeto. O projeto desenvolvido obedeceu à lógica processual da investigação-ação, que na prática se concretizou “através do desenvolvimento de uma metodologia espiralada de planificação, ação, observação e reflexão sobre a ação” (Moreira, Paiva, Vieira, Barbosa & Fernandes, 2006: 46). Neste sentido, e tendo em conta que a orientação da prática pedagógica num processo de investigação-ação promove “o desenvolvimento da reflexividade profissional

dos professores para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos” (Vieira, 2006: 15), a implementação do projeto serviu não só para recolher dados cujo tratamento aqui descrito poderá beneficiar práticas pedagógicas futuras, mas também para me ajudar a evoluir enquanto professor, para servir cada vez melhor de guia no processo de crescimento dos meus futuros alunos, no seu caminho rumo à cidadania plena, participativa e competente social e culturalmente (Relatório de estágio: TAVARES, 2012, p.15).

Os métodos de recolha de informação são majoritariamente focados nos alunos (opiniões, representações, vivências, desempenhos...), como base principal da monitorização e avaliação da ação. O Quadro 5 apresenta a distribuição dos métodos utilizados em duas fases dos projetos: a fase inicial de análise dos contextos de intervenção (ACI), com base na qual é desenhado o plano de intervenção, e a fase de desenvolvimento do plano de intervenção (DPI).

Quadro 5. Métodos de recolha de informação (n=8).

	ACI	DPI	T
Inquérito por questionário	8	6	14
Observação estruturada	6	4	10
Análise documental	7	1	8
Observação não-estruturada	6	1	7
Análise de tarefas de aprendizagem	2	5	7
Diálogo com os alunos	0	5	5
Instrumentos de autorregulação	0	4	4
Registos reflexivos do professor	0	4	4
Avaliação de conhecimentos	3	0	3
Registos reflexivos dos alunos	0	1	1

ACI – Análise do Contexto de Intervenção / DPI – Desenvolvimento do Plano de Intervenção / T – Total

Fonte: Elaborado pela autora.

São usados métodos de recolha de informação indireta sobre as aprendizagens, como questionários, instrumentos de autorregulação, diálogo com os alunos e registos reflexivos dos alunos e do professor, mas também métodos de recolha de informação direta, como a observação, a análise de desempenhos em tarefas de aprendizagem e a avaliação de conhecimentos. A análise documental é usada sobretudo na fase inicial de análise dos contextos – incidindo sobre políticas linguísticas nacionais e europeias, programas nacionais de línguas, manuais adotados nas escolas, projetos educativos das escolas, etc. –, possibilitando o desenho de intervenções ajustadas às diretivas nacionais e locais, mas também às recomendações



européias atuais, em particular as do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (CONSELHO DA EUROPA, 2001), onde são propostas abordagens accionais, comunicativas, centradas nos alunos e promotoras de competências plurilingues e interculturais no quadro da construção de uma cidadania democrática. É importante referir que essas propostas, assim como a literatura teórica relevante, são estudadas em disciplinas de didática das línguas, sendo aprofundadas no estágio.

Mobilização de conhecimento

Uma epistemologia praxiológica deve conduzir à construção de um conhecimento prático situado e multifacetado face à natureza complexa, única e indeterminada das situações educativas (SCHÖN, 1987). Assim, procurou-se identificar os tipos e funções do conhecimento evidenciado nos relatórios. O Quadro 6 mostra que são mobilizados três tipos de conhecimento – contextual, educacional e disciplinar – com funções diversas. Verifica-se, contudo, uma ausência generalizada de conhecimento declarativo sobre investigação pedagógica na fundamentação das estratégias investigativas, apesar dos relatórios evidenciarem claramente a capacidade de conduzir investigação em sala de aula, ou seja, um conhecimento procedimental (saber fazer).

Quadro 6. Tipos e funções do conhecimento mobilizado (n=8).

		Tipos de conhecimento								
		Contextual			Educacional			Disciplinar		
		PE	PI	T	PE	PI	T	PE	PI	T
Funções do conhecimento	Caraterização geral do contexto de intervenção	8	0	8	1	0	1	1	0	1
	Identificação de problema/interesse	8	0	8	6	1	7	7	0	7
	Justificação da relevância do tema	8	0	8	8	0	8	5	0	5
	Fundamentação de estratégias pedagógicas	7	1	8	7	0	7	6	1	7
	Fundamentação de estratégias investigativas	3	0	3	4	1	5	1	0	1
	Análise / avaliação da intervenção	5	1	6	2	5	7	5	1	6
	Problematização/ teorização da intervenção	2	4	6	3	1	4	2	0	2

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

Fonte: Elaborado pela autora.

O conhecimento contextual, central na caracterização inicial do contexto de intervenção, expande-se à medida que os estagiários analisam a informação recolhida e refletem sobre a sua prática, em particular no que diz respeito ao conhecimento dos alunos – o que pensam, como aprendem, quais são os seus interesses e necessidades, como evoluem... Quanto ao conhecimento educacional, reporta-se primeiramente à didática das línguas no âmbito dos temas explorados (como ensinar/aprender a ler, escrever, etc.) e das abordagens utilizadas (ensino comunicativo, ensino por tarefas, promoção da interculturalidade, pedagogia para autonomia...). É também mobilizado conhecimento mais transdisciplinar, por exemplo sobre visões de educação, aprendizagem cooperativa ou diferenciação pedagógica. O conhecimento disciplinar, relativo às dimensões linguístico-comunicativa e cultural das línguas, é tendencialmente mobilizado em articulação com o conhecimento didático, assim como na construção de materiais de aprendizagem.

60

O conhecimento didático serve diversas funções, destacando-se o seu papel na justificação da relevância dos temas escolhidos e das estratégias de intervenção planejadas. Vejamos um exemplo relativo a um projeto de desenvolvimento da escrita:

No sentido de responder [aos] objetivos do projeto, as estratégias de intervenção delineadas sempre tiveram em conta uma flexibilidade suficiente para se ajustarem às dificuldades e/ou resistências que se pudessem encontrar na implementação do mesmo. Sucintamente, as dificuldades que se anteviram prendem-se com diferentes fatores: primeiro, para os nossos alunos, muitas vezes, o ato de escrever, pela sua complexidade, é uma tarefa pesada e desmotivante; segundo, o “peso” vinculado pelos métodos tradicionais, nos quais a escrita é mais “veículo de comunicação do que objeto de ensino-aprendizagem” (Carvalho, 2003: 111), vista como um exercício auxiliar das outras destrezas ou como uma forma de avaliar conteúdos gramaticais (Sáinz & Guillén, 1995); e, terceiro, para além destas limitações, diz-nos Barbeiro (2003) que uma das dificuldades para que os alunos “alcancem as potencialidades da relação com a escrita é o fato de os seus textos raramente encontrarem outros destinatários para além do professor e outros contextos para além da turma e da escola” (p. 19). Este caráter artificial da escrita é salientado em palavras de Amor (1993): “ausência de destinatário e objetivos concretos condutores, bem como mecanismos de circulação de textos” (p. 114).

Com base nestes fatores, as estratégias delineadas tiveram por base os seguintes princípios:

1. Promoção do conhecimento das características macroestruturais e discursivas (o contexto de produção, os sujeitos, a finalidade) de diferentes textos, por meio de exercícios de análise, sistematização, etc.;
2. Produção de textos em situação de comunicação real, por meio de atividades diversificadas e uso de materiais autênticos;
3. Fomento da capacidade de autorregulação, através da escrita individual;
4. Promoção de um trabalho cooperativo entre os alunos e do envolvimento em interações significativas (Relatório de estágio: DIAS, 2012, pp. 2-3).

Os tipos de conhecimento mobilizados contribuem para a construção do “conhecimento pedagógico de conteúdo” (SHULMAN, 1993), o qual sustenta uma racionalidade e ação educativas ajustadas aos contextos e direcionadas ao sucesso dos alunos.

Valor educativo dos projetos

O Quadro 7 indica que as reflexões dos estagiários sobre o valor educativo dos projetos incidem sobretudo no professor, nos alunos e nos processos pedagógicos, incidindo menos nos processos formativos/ supervisivos e de investigação.

61

Quadro 7. Reflexão sobre o valor educativo dos projetos (n=8).

		PE	PI	A
<i>Ganhos obtidos/impacto</i>	No desenvolvimento dos educandos	8	0	0
	No desenvolvimento do professor	4	3	1
	Nos contextos educativos (além da sala de aula)	0	1	7
<i>Limitações/dificuldades/constrangimentos</i>	Relativos aos processos de E/A	7	1	0
	Relativos aos processos formativos/ supervisivos	1	0	7
	Relativos aos processos de investigação	0	3	5
<i>Recomendações</i>	Relativas aos processos de E/A	5	2	1
	Relativas aos processos formativos/ supervisivos	1	1	6
	Relativas a investigações pedagógicas futuras	1	2	5

PE – Presença Explícita / PI – Presença Implícita / A – Ausência / E/A – Ensino/Aprendizagem

Fonte: Elaborado pela autora.

São apontados ganhos de aprendizagem de conhecimentos e capacidades de uso da língua, nomeadamente nas áreas didáticas trabalhadas, mas também relativos a uma aprendizagem mais consciente, estratégica, participativa e responsável, em resultado da promoção de competências de aprender a aprender e do envolvimento dos alunos em processos de tomada de iniciativa e decisão. Os estagiários tecem recomendações que decorrem diretamente da sua intervenção e se orientam para a defesa de uma prática reflexiva a serviço

de uma educação em línguas mais centrada nos alunos. O impacto dos projetos faz-se sentir sobretudo ao nível da sala de aula, o que se prende com a natureza do estágio e com a duração limitada dos projetos. Na verdade, as limitações indicadas, para além de algumas resistências e dificuldades dos alunos, referem-se sobretudo à falta de tempo para um desenvolvimento mais aprofundado dos projetos, o que reduz o seu âmbito e impacto, recomendando-se que o tempo letivo seja alargado e que a carga curricular do ano de estágio – seminários e unidades curriculares simultâneos à prática – seja reduzida.

Uma leitura dos principais ganhos identificados para o professor, a seguir sintetizados, permite compreender que o desenvolvimento dos projetos conduz ao desenvolvimento de competências essenciais a uma prática reflexiva direcionada à promoção do sucesso educativo e da autonomia dos alunos:

- Conhecimento amplo do contexto de intervenção
- Aprofundamento de conhecimentos na área de didática das línguas explorada
- Compreensão da importância de centrar o ensino nos alunos e na aprendizagem
- Consciência da importância de conhecer o perfil dos alunos no sentido de adequar o ensino às suas características
- Desenvolvimento de competências de ensino, de reflexão sobre o ensino e de investigação do ensino
- Crença na importância da investigação-ação no trabalho do professor
- Confirmação da possibilidade de promover a autonomia dos alunos na aula de língua
- Consciência de que o desenvolvimento da autonomia do aluno exige um professor reflexivo e autónomo, agente de mudança no seu contexto-micro
- Reforço da vontade de ser professor e do comprometimento com uma educação para a transformação social

62

Em síntese, podemos dizer que os resultados da análise sublinham potencialidades do modelo de estágio na formação de professores reflexivos e na promoção de uma educação em línguas de orientação democrática, centrada nos alunos e alinhada com políticas e perspectivas teóricas atuais. Apesar desses projetos serem limitados no tempo e no seu âmbito e impacto, constituem experiências de formação significativas para os estagiários, os quais reconhecem, de forma unânime, a importância de uma postura indagatória na compreensão e melhoria do ensino da língua e na construção da sua identidade profissional, valorizando a inovação e um desenvolvimento profissional continuado.

Conclusão

O novo modelo de estágio, centrado na articulação investigação-ensino, parece promover práticas de educação em línguas reflexivas e centradas nos alunos, apoiando os estagiários na compreensão e renovação de culturas de ensino ainda pouco permeáveis à promoção da autonomia dos alunos, e reforçando a agência do professor. Consta-se a existência de algumas limitações relativas à mobilização de conhecimento explícito sobre investigação pedagógica, à triangulação da informação recolhida para a análise das práticas, e à reflexão crítica sobre processos de formação/supervisão e investigação. Embora essas limitações possam ser, em grande medida, explicadas pela falta de experiência de investigação pedagógica dos estagiários, e, em alguns casos, também pela falta de experiência prévia de ensino, requerem uma maior atenção dos supervisores no acompanhamento dos projetos e relatórios.

Os resultados apresentados não se afastam significativamente das tendências observadas na investigação mais ampla onde foram analisados 32 relatórios de diversas áreas (FLORES, VIEIRA, SILVA e ALMEIDA, 2016; VIEIRA, SILVA e ALMEIDA, 2016), a qual gerou movimentos internos de reflexão coletiva e produção de recomendações acerca de melhorias a introduzir no funcionamento do estágio, tendo a grelha de análise sido disponibilizada à comunidade de formadores como instrumento de regulação da supervisão de projetos e relatórios. Esse tipo de movimento sublinha a intenção de articular a investigação da formação com as práticas de formação, tornando essa investigação útil nos contextos em que se realiza e, potencialmente, em contextos semelhantes. Com efeito, o desenvolvimento das práticas de formação exige um maior investimento dos formadores no seu estudo, nomeadamente através da constituição de comunidades profissionais, o que possibilita a produção de conhecimento sobre o modo como os futuros professores aprendem a ensinar em resultado dos programas de formação que frequentam, com eventuais efeitos sobre o modo como nesses programas se ensina a ensinar (LOUGHRAN, 2014).

Como já se referiu, as principais limitações do estudo decorrem da extensão limitada do corpus mas também do instrumento usado, importando aprofundar a investigação de dimensões mais específicas da educação em línguas, numa abordagem analítica mais fina, assim como cruzar os relatórios com outras fontes. Em todo o caso, a análise de relatórios constituiu uma

estratégia produtiva para a compreensão do modelo de estágio adotado, sustentando a ideia de que a investigação pedagógica pode e deve ser colocada ao serviço do desenvolvimento de professores reflexivos e favorece um entendimento do ensino como uma prática ética, reflexiva, historicamente constituída e socialmente situada, que procura dar expressão a um compromisso com propósitos educativos válidos (CARR, 2007, p. 276).

Como argumentei em outro texto (VIEIRA, 2013), o estágio ocupa muitas vezes uma espécie de não lugar nos currículos de formação, sem um projeto unificador que favoreça processos de desenvolvimento profissional consistentes e consequentes. O novo modelo de estágio, comum aos diferentes mestrados em ensino, visa contrariar essa tendência através da criação de condições para a construção coletiva de uma epistemologia praxiológica assente numa visão democrática da educação. Trata-se de um caminho de mudança onde há, ainda, muito por fazer, acreditando-se que a mudança deve apoiar-se na investigação realizada pelos formadores, o que eleva a sua agência profissional e contribui para um desenvolvimento sustentado da sua profissão.

64

Agradecimentos

Este trabalho é financiado pelo CIEd - Centro de Investigação em Educação, projetos UID/CED/1661/2013 e UID/CED/1661/2016, Instituto de Educação, Universidade do Minho, através de fundos nacionais da FCT/MCTES-PT.

Referências

- BORGES, O.; AQUINO, F. (Orgs.). **A Formação Inicial de Professores**. Olhares e perspectivas nacionais e internacionais. Uberlândia: EDUFU, 2014.
- CANÁRIO, R. A. Prática Profissional na Formação de Professores. In: CAMPOS, B. P. (Org.). **Formação Profissional de Professores no Ensino Superior**. Porto: Porto Editora, 2002. p. 31-45.
- CARR, W. Educational Research as Practical Science. **International Journal of Research & Method in Education**, v. 30, n. 3, p. 271-286, 2007.
- COCHRAN-SMITH, S.; FEIMAN-NEMSER, D.; MCINTYRE, J.; DEMERS, K. E. (Orgs.). **Handbook of Research on Teacher Education**. 3ª ed. New York: Routledge, 2008.
- CONSELHO DA EUROPA. **Common European Framework of Reference for Languages**. Learning, teaching, assessment. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- ESTRELA, M. A.; ESTEVES, M.; RODRIGUES, Â. **Síntese da Investigação sobre Formação Inicial de Professores em Portugal (1990-2000)**. Porto: Porto Editora, 2002.

- FLORES, M. A.; AL-BARWANI, T. (Orgs.). **Redefining Teacher Education for the Post-2015 Era**. Global challenges and best practice. New York: Nova Publisher, 2016.
- FLORES, M. A.; VEIGA SIMÃO, A. M. (Orgs.). **Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional de Professores**. Contextos e perspectivas. Mangualde: Pedago, 2009. p. 17-37.
- FLORES, M. A.; VIEIRA, F.; SILVA, J. L.; ALMEIDA, J. Integrating Research into the Practicum: inquiring into inquiry-based professional development in post-Bologna initial teacher education in Portugal. In: FLORES, M. A.; AL-BARWANI, T. (Orgs.). **Redefining Teacher Education for the Post-2015 Era**. Global challenges and best practice. New York: Nova Publisher, 2016. p.109-124.
- FORMOSINHO, J. A. Academização da formação de professores. In: FORMOSINHO, J. (Org.). **Formação de Professores**. Aprendizagem profissional e ação docente. Porto: Porto Editora, 2009. p. 73-92.
- JIMÉNEZ RAYA, M.; LAMB, T. (Orgs.). **Pedagogy for Autonomy in Language Education**. Theory, practice and teacher education. Dublin: Authentik, 2008.
- JIMÉNEZ RAYA, M.; LAMB, T.; VIEIRA, F. **Pedagogy for Autonomy in Language Education in Europe**. Towards a framework for learner and teacher development. Dublin: Authentic, 2007.
- KINCHELOE, J. **Teachers as Researchers**. Qualitative inquiry as a path to empowerment. London & New York: Routledge Falmer, 2003.
- LAWSON, T.; ÇAKMAK, M.; GUNDUZ, M.; BUSHER, H. Research on Teaching Practicum – a systematic review. **European Journal of Teacher Education**, v. 38, n. 3, p. 392-407, 2015.
- LEICHT, R.; DAY, C. Action Research and Reflective practice. Towards a holistic view. **Educational Action Research**, v. 8, n. 1, p. 179-193, 2006.
- LOUGHRAN, J. Professionally Developing as a Teacher Educator. **Journal of Teacher Education**. Publicado online em abril de 2014. DOI: 10.1177/0022487114533386.
- SCHÖN, D. **Educating the Reflective Practitioner**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1987.
- SHULMAN, L. Renewing the Pedagogy of Teacher Education. The impact of subject-specific conceptions of teaching. In: MESA, L. M.; JEREMIAS V. (Orgs.). **Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado**. Santiago de Compostela: Tórculo Artes Gráficas, 1993. p. 53-69.
- SMYTH, J. **A Rationale for Teachers' Critical Pedagogy**. A handbook. Victoria: Deakin University, 1987.
- UNIVERSIDADE DO MINHO. Regulamento de Estágio dos Mestrados em Ensino. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho, 2011.
- VAUGHAN, M.; BURNAFORD, G. Action Research in Graduate Teacher Education. A review of the literature 2000–2015. **Educational Action Research**. v. 24, n. 2, p. 280-299, 2016.
- VIEIRA, F. A Experiência Educativa na Formação Inicial de Professores. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 8, n. 2, p. 768-795, 2013.
- VIEIRA, F. Investigação Pedagógica na Formação Inicial de Professores. Uma estratégia necessária e controversa. **Revista Estreia Diálogos**, n.1, p. 21-29, 2016. Disponível em: <<http://www.estreiadialogos.com/revista>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

VIEIRA, F.; MOREIRA, M. A. & PERALTA, H. Research in Foreign Language Education in Portugal (2006–2011). Its transformative potential. **Language Teaching**, v. 47, p. 191-227, 2014.

VIEIRA, F.; SILVA, J. L.; ALMEIDA, M. J. A Investigação ao Serviço da Formação e do Desenvolvimento Profissional dos Formadores. Um estudo sobre o estágio nos Mestrados em Ensino. In: VIEIRA, F.; SILVA, J. L.; FLORES, M. A.; OLIVEIRA, C.; FERREIRA, F. I.; CAIRES, S.; SARMENTO, T. (Orgs.). **Inovação pedagógica no ensino superior**. Ideias (e) práticas, vol. 2. Santo Tirso: De Facto Editores, 2016. p. 265-279.

VIEIRA, F.; SILVA, J. L.; VILAÇA, T.; PARENTE, C.; VIEIRA, F.; ALMEIDA, M. J.; PEREIRA, I.; SOLÉ, G.; VARELA, P.; GOMES, A.; SILVA, A. O Papel da Investigação na Prática Pedagógica dos Mestrados em Ensino. In: SILVA, B.; ALMEIDA, L.; BARCA, A.; PERALBO, M.; FRANCO, A.; MONGUINHO, R. (Orgs.). **Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia**. Braga: Universidade do Minho, 2013. p. 2641-2655.

WILSON, S. M.; FLODEN, R. E.; FERRINI-MUNDY, J. **Teacher Preparation Research**. Current knowledge, gaps, and recommendations. Washington: University of Washington, 2001. Disponível em: <<http://depts.washington.edu/ctpmail/about/study/14.shtml>>. Acesso em: 10 set. 2017.

ZEICHNER, K.; CONKLIN, H. G. Teacher Education Programs as Sites for Teacher Preparation. In: COCHRAN-SMITH, S.; FEIMAN-NEMSER, D.; MCINTYRE, J.; DEMERS, K. E. (Orgs.). **Handbook of Research on Teacher Education**. 3ª ed. New York: Routledge, 2008. p. 269–289.

Anexo: Relatórios de estágio analisados

Araújo, L. C. S. *A expressão oral na Língua Materna e na Língua Estrangeira: a modalidade expositiva*. Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário. Braga: Universidade do Minho, 2012.

Bastos, E. J. F. *A competência de comunicação oral no processo de ensino e aprendizagem das línguas Portuguesa e Espanhola*. Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário. Braga: Universidade do Minho, 2013.

Conceição, B. *“Pela Boca Vive o Feixe”*: *potenciar a oralidade no processo de ensino e aprendizagem das línguas Inglesa e Espanhola*. Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de Inglês e de Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Braga: Universidade do Minho, 2011.

Cunha, C. *A pedagogia da autonomia num contexto de diferenciação pedagógica*. Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de Inglês e de Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Braga: Universidade do Minho, 2012.

Dias, A. I. O. *Expressão escrita: a variedade textual na aula de língua Portuguesa e Espanhola*. Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário. Braga: Universidade do Minho, 2012.

Gomes, P. J. F. *A...B...CL: A compreensão leitora no desenvolvimento de competências de comunicação nas aulas de línguas*. Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário. Braga: Universidade do Minho, 2013.

Salgueiro, S. *Uma experiência de leitura extensiva na aula de língua estrangeira*. Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de Inglês e de Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Braga: Universidade do Minho, 2011.

Tavares, J. P. *“Jogos sem barreiras e sem fronteiras”*: *as T.I.C. e a interculturalidade na aula de língua estrangeira*. Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de Inglês e de Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Braga: Universidade do Minho, 2012.