

## **O PAPEL DA INVESTIGAÇÃO NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES E PROFESSORES – UM ESTUDO DE CASO**

### **THE ROLE OF RESEARCH IN THE TEACHERS AND PRE-SCHOOL TEACHERS' EDUCATION-A CASE STUDY**

*Cristina Maria Gonçalves Pereira<sup>1</sup>*

**RESUMO:** A formação de educadores e professores surge como um vetor estratégico indispensável para operar mudanças de diversa natureza no domínio da educação e, por extensão, no domínio das conceções de profissão e de profissionalismo docente. O atual Regime Jurídico de Habilitação Profissional para a Docência (Decreto-Lei nº 43/2007) surgiu no contexto de reorganização do Ensino Superior ao Processo de Bolonha. Este documento, ao situar a formação profissional dos Educadores de Infância e dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico ao nível do 2º Ciclo de Formação (Mestrado), pode contribuir para um reforço no reconhecimento da importância destes atores na promoção de um desenvolvimento de qualidade, tão necessário à sociedade portuguesa, mas remete, essencialmente, para a necessidade de uma formação inicial exigente e de qualidade. Outro aspecto a merecer destaque neste Decreto-Lei relaciona-se com a possibilidade do desempenho profissional se estender a dois ciclos de ensino. Esta maior abrangência, para além de tornar possível a mobilidade dos docentes entre os níveis e ciclos de ensino, permitirá, entre outros aspectos, o acompanhamento dos alunos pelos mesmos docentes por um período de tempo mais alargado, favorecendo uma dinâmica de articulação das aprendizagens entre os diferentes ciclos de ensino. Tendo como pano de fundo este contexto, o presente artigo propõe-se apresentar e analisar alguns dos fundamentos que estiveram na base da organização curricular do Ciclo de Estudos de Mestrado em Educação Pré-Escolar e em 1º Ciclo do Ensino Básico na Escola Superior de Educação de Castelo Branco (ESECB), merecendo-nos uma análise mais detalhada a integração da componente de formação em investigação educacional na área de iniciação à prática profissional. Considerando que a “voz” dos mestrandos constitui um instrumento fundamental para a análise que pretendemos realizar, concluímos com a apresentação e análise dos dados obtidos no “Relatório Reflexivo” solicitado aos alunos na fase final da componente curricular do curso.

**PALAVRAS-CHAVE:** Habilitação profissional para a docência; metodologias de investigação educacional; relatório reflexivo.

**ABSTRACT:** Teachers and pre-school teachers' education appears as a vital strategic issue to operate changes of different kinds in education and, consequently, on concepts about the profession and teachers' professionalism. The present legislation concerning Professional Qualifications for Teaching (Law n.437, 2007) was created in the context of the Higher Education reorganization according to the Bologna Process. By situating the professional qualification of pre-school teachers and primary school teachers at the second cycle level (Master's), this law may contribute to reinforce the recognition of these actors' importance in the promotion of quality development, which is so necessary in the Portuguese society, and necessarily refers to the need of a demanding, qualitative initial teacher education. Another crucial aspect in this law relates to the possibility of extending teachers' practice into two basic education cycles. Having this context as background, the present communication intends to present and analyse some of the foundations of the curriculum organization for the Master's

---

<sup>1</sup> Professora da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco e do Instituto de Psicologia Cognitiva – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra – Portugal. E-mail: [cristina.pereira@ipcb.pt](mailto:cristina.pereira@ipcb.pt)

Cycle in Pre-School and Primary School Education from the Castelo Branco School of Education, giving special attention to the integration of educational research methodologies in supervised teaching practice. Whereas the “voice” of the master’s is a fundamental tool for the analysis we want to achieve, we conclude with the presentation and analysis of results obtained with the “Reflective Report” asked students in the final phase of the curricular component of the course.

**KEYWORDS:** Professional qualifications for teaching; educational research methodologies; reflective report.

## **INTRODUÇÃO**

A formação de educadores/professores surge como um vetor estratégico indispensável para operar mudanças de diversa natureza a introduzir no domínio da educação e, por extensão, no domínio das concepções de profissão e de profissionalismo docente. De acordo com o Relatório Mundial de Educação da UNESCO (1998, p. 86):

Se bem que as condições de ensino e aprendizagem sejam importantes, os professores são centrais na questão da qualidade e relevância da educação. O modo como são formados e preparados para o seu trabalho constitui um indicador crítico do tipo de qualidade e relevância educativa que se procura.

Revelando a importância que a formação de educadores/professores desempenha no momento actual, a formação inicial destes profissionais processa-se, na generalidade dos países ditos desenvolvidos, ao nível superior, em universidades ou instituições congéneres. É também este o cenário em Portugal, onde as últimas décadas têm sido marcadas por reestruturações no sentido de tentar ultrapassar alguns dos constrangimentos e limitações identificados nos anteriores modelos, preocupando-se em melhorar significativamente a formação científica e as competências profissionais dos futuros educadores e professores.

O actual Regime Jurídico de Habilitação Profissional para a Docência (Decreto-Lei nº 43/2007) surgiu no contexto de reorganização do Ensino Superior e adequação ao Processo de Bolonha. Este documento, ao situar a formação profissional dos Educadores de Infância e dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico ao nível do 2º Ciclo de Formação (Mestrado), pode contribuir para um reforço no reconhecimento da importância destes atores na promoção de um desenvolvimento de qualidade, tão necessário à sociedade portuguesa, mas remete, essencialmente, para a necessidade de uma formação inicial exigente e de qualidade.

Outro aspeto a merecer destaque neste Decreto-Lei relaciona-se com a possibilidade do desempenho profissional se estender a dois ciclos de ensino. Esta maior

abrangência, para além de tornar possível a mobilidade dos docentes entre os níveis e ciclos de ensino, permitirá, entre outros aspectos, o acompanhamento dos alunos pelos mesmos docentes por um período de tempo mais alargado, favorecendo uma dinâmica de articulação das aprendizagens entre os diferentes ciclos de ensino.

Tendo como pano de fundo este contexto, este artigo propõe-se apresentar e analisar alguns dos fundamentos que estiveram na base da organização curricular do Ciclo de Estudos de Mestrado em Educação Pré-Escolar e em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico na Escola Superior de Educação de Castelo Branco (ESECB), merecendo-nos uma análise mais detalhada a integração da componente de formação em investigação educacional na área de iniciação à prática profissional. Esta opção teve como objetivo primordial formar especialistas interventivos, conscientes do valor e das potencialidades da sua área de formação e com potencial para fundamentar as suas opções no contacto com a realidade pedagógica. Valoriza-se, deste modo, o desenvolvimento de projetos de intervenção numa linha de investigação-ação, no contexto da prática de ensino supervisionada.

De acordo com estes pressupostos, a presente comunicação organiza-se do seguinte modo: numa primeira parte apresentamos uma análise sobre os modelos e os contextos que, desde as décadas de setenta e oitenta do passado século, caracterizaram a formação de educadores e professores, em Portugal, projetando essa análise nos desafios emergentes, nomeadamente, os que decorrem das reestruturações resultantes do Processo de Bolonha. Em seguida, temos como preocupação fundamental a necessidade dos processos formativos operacionalizarem relações entre teoria, investigação e prática, numa lógica de progressiva aproximação e fundamentação à/da realidade.

Por último, apresentamos alguns aspetos da organização curricular do Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, da responsabilidade da ESECB e recentemente aprovado, refletindo a possibilidade das reestruturações introduzidas tentarem responder a algumas das lacunas identificadas nos modelos formativos anteriores. Considerando que a “voz” dos mestrandos constitui um instrumento fundamental para a análise que pretendemos realizar, concluímos com a apresentação e análise dos dados obtidos no “Relatório Reflexivo” solicitado aos alunos na fase final da componente curricular do curso.

## **A FORMAÇÃO DE EDUCADORES/PROFESSORES NO CONTEXTO DO PROCESSO DE BOLONHA**

### ***Os desafios emergentes***

Em Portugal, as décadas de setenta e oitenta do passado século ficaram marcadas pela criação de instituições específicas de formação de professores, quer no contexto universitário, quer no âmbito do ensino politécnico, com a criação das Escolas Superiores de Educação (E.S.E.(s)). Este período correspondeu à implementação de novas práticas de formação que se traduziram na adoção de modelos integrados nas E.S.E.(s), em todos os cursos ligados ao sistema de ensino formal (Educadores e Professores do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico) e nas Universidades, na sequência do formato dos CIFOP(s) e para os cursos de Educadores e Professores do 1º Ciclo. A designação “modelos integrados” corresponde a uma organização que pretende articular, ao longo do percurso formativo, a dimensão dita teórica (quer no plano dos conteúdos, quer no plano dos modos e contextos de ensino) com a prática profissional, numa perspetiva de progressão na intervenção pedagógica, entendida como permanência e exercício de actividade profissional com supervisão (ROLDÃO, 2002). Corresponde, pois, a uma conceção de formação que não se organiza numa sequência de fases independentes, mas que integra a preparação geral e científica com a formação profissional, visando um equilíbrio entre as suas componentes teórica e prática (RIBEIRO, 1989; LANIER; LITTLE, 1986).

Este modelo de formação constitui, na nossa perspetiva, um marco fundamental no sistema educativo português, pois assume a necessidade de uma formação específica dos profissionais de ensino com características de uma profissionalização para a docência, entendida como um processo integrado e integrador de vários saberes.

De uma época em que a investigação era escassa, e de um passado, apesar de tudo, ainda recente do sistema em que a formação de professores se centrava, essencialmente, na sua componente pedagógico-técnica para os primeiros níveis de ensino, ou numa preparação académica inicial nas disciplinas científicas com adição de alguma formação pedagógica subsequente (ciências pedagógicas e profissionalização segundo o estágio clássico) emergiu, a partir da década de setenta, uma situação de nítida mudança (ROLDÃO, 2001). No entanto, devido a constrangimentos relacionados com a explosão escolar e a necessidade premente de dar resposta à formação e certificação de milhares de recém-chegados à profissão, recrutados numa variedade de formações académicas sem qualquer preparação pedagógica, verificou-se uma preocupação e um investimento muito forte na formação contínua. Neste contexto, só na década de noventa é que a formação inicial é assumida de uma forma revitalizada em algumas escolas e universidades, através da criação e o desenvolvimento de linhas de investigação e formação associadas ao conceito do professor

como prático reflexivo, inspiradas em Schon (1983; 1987), e ao saber profissional específico do professor, constituindo-se como referências conceituais da formação inicial.

Pela sua pertinência, apresentamos alguns dados referidos no estudo “Síntese da Investigação sobre Formação Inicial de Professores em Portugal” (1990-2000), publicado em 2002 e da autoria de uma equipa da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, coordenada pela Professora Doutora Teresa Estrela.

As investigações analisadas apesar de não apontarem com nitidez um dado modelo de formação a adotar, indicam alguns princípios em que deveriam assentar a construção dos currículos formativos:

- A necessidade de adotar um modelo integrado de formação, no que diz respeito às relações entre a teoria e a prática e ao desenvolvimento da interdisciplinaridade;
- A definição dos objetivos da formação a partir do papel a desempenhar pelos futuros educadores/professores;
- O desenvolvimento da capacidade reflexiva e interventiva dos futuros educadores/professores;
- A necessidade de um trabalho colaborativo entre todos os docentes que intervêm na formação;
- O desenvolvimento de projetos de investigação para avaliar os processos formativos em curso.

Os resultados deste estudo, revelando uma consciência e preocupação crescentes com uma conceção da profissionalidade docente que se inscreve nas novas linhas de investigação sobre a formação de educadores/professores, identificaram desfasamentos e dificuldades na capacidade de mobilizar esses conhecimentos nas práticas formativas, ou seja, em melhorar significativamente a formação científica e as competências profissionais dos futuros educadores e professores. Das dificuldades e constrangimentos identificados nesta investigação realçamos as seguintes, segundo Pereira (2004):

a) Relativamente à relação entre teoria e prática, há evidências no sentido do desfasamento entre essas duas dimensões, de onde decorrem, em grande parte, as dificuldades que o professor principiante sente, quer no estágio, quer no primeiro ano de prática profissional;

b) De acordo com Estrela *et al*, (2002, p. 24) a conceção de profissionalidade que transparece da investigação assenta em dois registos:

O registo ligado ao discurso dos formadores sobre a formação que pretendem dever preparar coincide com um profissional activo, reflexivo,

inovador e aberto à escola e ao meio, e o registo que provém da observação e/ou descrição das práticas que mostra que a formação que se propicia se coaduna mais com a concepção de professor como técnico.

Roldão (2001), numa análise sobre os processos formativos constata que, mesmo nos chamados modelos integrados, continuou a verificar-se uma tendência para manter sistemas organizativos aditivos, sendo ainda dominante uma perspectiva segmentada do saber, em que as componentes de prática pedagógica funcionam separadamente das restantes componentes formativas e as áreas científicas funcionam, predominantemente, como disciplinas isoladas.

Se um modelo de formação depende dos normativos regulamentares, as condições reais em que se implementa e os intervenientes diretamente envolvidos são variáveis fundamentais na sua concretização. Analisando os anos de experiência dos modelos integrados, constatamos que esse cenário formativo não está isento de dificuldades que, por vezes, se têm traduzido não por uma verdadeira interligação das componentes científica, psicopedagógica e de iniciação à prática de ensino, mas por uma justaposição aditiva desses domínios.

Ao longo deste percurso, alguns formadores foram, progressivamente, consciencializando a necessidade dos modelos de formação de educadores e de professores promoverem uma prática fundamentada e o desenvolvimento de saberes e competências agrupados em referenciais decorrentes da análise da prática de ensino (PERRENOUD, 1996). Simultaneamente, no âmbito da investigação tem-se evoluído para uma perspectiva de articulação entre os processos formativos e os processos investigativos, entendendo-se a importância da criação de equipas que integrem investigadores, formadores e professores, encarando-se estes últimos como práticos capazes de reflectir, investigar e produzir saberes relacionados com a acção educativa (FORMOSINHO; NISA, 2001).

Neste sentido, os processos investigativos no domínio da educação adoptaram, progressivamente, a metodologia de investigação-acção, partindo do pressuposto de que os profissionais são competentes para formular questões relevantes no âmbito da sua prática, para identificar objectivos a prosseguir e para escolher as estratégias e as metodologias adequadas, para monitorizar, tanto os processos, como os resultados.

Esta ideia constitui um avanço qualitativo no que se refere à imagem do educador/professor e à perspectiva sobre a sua formação – o educador/professor passa de objecto da investigação dos académicos a sujeito das suas próprias investigações.

De acordo com o exposto, as reestruturações decorrentes do processo de Bolonha devem organizar-se como uma oportunidade de re-equacionar a capacidade formativa e investigativa das instituições responsáveis pela formação inicial de educadores/professores, considerando que as competências que hoje são exigidas a esses profissionais pressupõem uma formação profundamente sólida, multifacetada e articulada entre si. Os novos figurinos formativos devem, contudo, assentar numa reflexão que tenha em consideração os limites e as dificuldades dos anteriores modelos, mas também uma análise sobre o percurso que diferentes instituições do ensino superior têm traçado e que tem permitido a construção de referenciais importantes para a formação de educadores e professores.

### ***Prática pedagógica e prática de investigação – que relações?***

As reflexões enunciadas anteriormente conduzem-nos a uma das ideias centrais deste texto e que aponta para a identificação de dois factores determinantes na implementação de percursos de qualidade nos processos formativos de educadores e professores:

- a) A articulação entre a formação teórica e as experiências de prática de ensino;
- b) Uma formação que se apoia e promove processos investigativos.

De acordo com os cenários formativos decorrentes do Processo de Bolonha e, muito particularmente, ao nível do 2º Ciclo de Formação, a prática de ensino supervisionada assume uma importância fundamental que se traduz no peso atribuído a esta componente formativa. O Regime Jurídico de Habilitação para a Docência atribuiu-lhe entre 40 a 45 créditos, de um total de 90 créditos necessários à obtenção do grau de mestre na especialidade de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Esta opção fundamenta-se no reconhecimento de que as experiências de prática pedagógica se organizam como fundamentais na construção de um saber profissional, sendo um contexto privilegiado para os formandos desenvolverem processos de compreensão do real e de integração dos conhecimentos, através de atividades diferenciadas que incluem a observação, a análise e a responsabilização progressiva por práticas docentes. Nesse sentido, esta componente formativa é fundamental para a aquisição de competências essenciais para o futuro desempenho profissional, nomeadamente:

- a) O desenvolvimento de uma autonomia progressiva;

b) A capacidade de refletir e avaliar criticamente as estratégias educativas que vai ensaiando;

c) A construção de uma identidade e de um sentido de competência profissional.

Pensamos, contudo, que esta componente formativa só poderá atingir os objectivos acima enunciados e ultrapassar os entraves a uma formação que se pretende integrada, se repensarmos a organização e articulação curriculares nos actuais planos de estudo. As reflexões elaboradas a partir da nossa experiência profissional, no âmbito da formação de educadores e professores, têm-nos permitido perceber que um dos entraves à operacionalização dos modelos integrados é a dicotomização que continuamos a estabelecer entre a componente de formação considerada teórica e a componente de prática pedagógica. Essa dicotomização estende-se à formação em metodologias de investigação educacional que tem surgido, muitas vezes, numa lógica aditiva e perspectivada de uma forma meramente teórico-descritiva. Nesse sentido, urge repensar o lugar da componente formativa em metodologias de investigação educacional na formação dos educadores e professores, ensaiando novas formas desta componente assumir o seu papel na fundamentação dos processos de observação, de registo e de avaliação pedagógica, bem como na mobilização dos diferentes saberes na elaboração de projectos de intervenção pedagógica.

Se analisarmos o Regime Jurídico de Habilitação para a Docência no que diz respeito à componente de formação em metodologias de investigação educacional verificamos que, apesar de surgir como uma das áreas científicas necessárias a essa habilitação, assume, curiosamente, as seguintes características:

- Surge, de uma forma explícita, apenas na estrutura curricular do ciclo de estudos conducente ao grau de licenciado em Educação Básica, podendo um candidato a docente não receber qualquer formação nessa área científica ao longo do ciclo de estudos conducente ao grau de mestrado;

- Mesmo ao nível da licenciatura não lhe é atribuído um peso específico, devendo o número de créditos relativo a esta componente diluir-se nos já reduzidos 15 a 20 créditos atribuídos a cada uma das seguintes componentes de formação: Formação Educacional Geral; Didácticas Específicas e Iniciação à Prática Profissional;

- De acordo com o Decreto-Lei nº 43/2007 (Diário da República, 1ª série, nº 38, de 22 de fevereiro de 2007, p. 1.324). Os objectivos que lhe são atribuídos são os seguintes:

Abrange o conhecimento dos respectivos princípios e métodos que permitam capacitar os futuros docentes para a adopção de uma atitude investigativa no desempenho profissional em contexto específico, com base na compreensão e análise crítica de investigação educacional relevante.



Na nossa perspectiva, esta descrição está longe do que pretendemos necessário a uma formação qualificada ao nível das novas exigências e desafios profissionais, pondo em causa uma das ideias enunciadas no ponto anterior e que refere que os processos investigativos no domínio da educação adotaram, progressivamente, o pressuposto de que os profissionais devem ser competentes para formular questões relevantes no âmbito da sua prática, para identificar objectivos a prosseguir e para escolher as estratégias e as metodologias adequadas, para monitorizar, tanto os processos, como os resultados.

Assumindo uma perspectiva crítica relativamente ao enunciado no Regime Jurídico de Habilitação para a Docência, pretendemos que, ao nível do 2º Ciclo de Formação, a investigação se organize como núcleo central e integrador de todo o processo formativo.

A proposta que apresentámos na organização curricular do Mestrado em Educação Pré-Escolar e em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, na ESECB, concretiza-se na integração da área científica de investigação educacional na componente formativa de iniciação à prática profissional. Pensámos esta opção não como mera estratégia de ultrapassar a estrutura rígida da distribuição dos créditos pelas diferentes componentes, enunciada pelo actual Regime Jurídico de Habilitação Profissional para a Docência, mas como uma hipótese pertinente para introduzir novas dinâmicas de construção do conhecimento profissional.

Partilhamos com Viegas Abreu (2004) a ideia que na dinâmica da escola do século XXI, mais do que dar aulas ou transmitir conteúdos, ensinar consistirá em desenvolver programas de acção e investigar os processos, as variáveis e as contingências que influenciam o percurso e os resultados desses programas.

Neste sentido, torna-se necessário conceber os processos formativos dos profissionais da educação como um espaço/tempo articulado de questões ligadas à teoria, investigação e prática da ação educativa, permitindo formar especialistas interventivos, conscientes do valor e das potencialidades da sua área de formação e capazes de fundamentar as suas opções no contacto com a realidade pedagógica.

O contacto com a investigação, tanto no domínio das ciências de especialidade como no domínio das ciências da educação é fundamental para promover nos formandos uma compreensão sobre a natureza, as problemáticas, os métodos e o valor da produção do conhecimento nestes domínios, permitindo-lhes desenvolver uma atitude investigativa, de abertura à reflexão e ao questionamento do seu próprio conhecimento.

Na nossa proposta, e de acordo com os objectivos pretendidos, privilegiámos a possibilidade dos formandos, apoiados pelos saberes oriundos das

metodologias de investigação educacional, desenvolverem projectos de intervenção numa linha de investigação-acção, no contexto da prática de ensino supervisionada. O fundamento para a valorização da metodologia de investigação-ação na articulação com a prática de ensino supervisionada encontra-se, entre outras, na perspectiva de Kemmis e McTaggart (1988) que concebem a investigação-ação como uma forma de pesquisa auto-reflexiva conduzida pelos práticos em situações sociais, afim de melhorar a inteligibilidade e o rigor das suas próprias práticas sociais e educativas, a sua compreensão dessas práticas e das situações em que se desenvolvem.

## **O MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO NA ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE CASTELO BRANCO – UM ESTUDO DE CASO**

### *Aspectos da organização curricular*

Num momento em que a reorganização do Ensino Superior de acordo com o Processo de Bolonha exigiu novas mudanças na formação de nível superior, a ESECB teve como preocupação operacionalizar um modelo formativo que possa contribuir para uma profissionalidade docente assumidamente mais competente, mas que assenta numa experiência formativa que durante duas décadas se foi construindo, reestruturando e reflectindo as suas dificuldades e limitações.

A opção por apresentarmos a proposta de criação de um Ciclo de Estudos de Mestrado em Educação Pré-Escolar e em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, de acordo com os novos figurinos formativos previstos pelo Decreto-Lei nº 43/2007, relacionou-se com a percepção da sua pertinência estratégica, permitindo, nomeadamente:

- Dar uma resposta mais flexível às actuais flutuações nas necessidades do mercado de trabalho, ao nível da actividade docente;
- Reafirmar o papel decisivo das ESE(s) na formação destes profissionais;
- Assumir a importância de uma formação exigente e de qualidade para os profissionais dos primeiros níveis de escolaridade. É consensualmente reconhecida a importância estratégica dos primeiros níveis de ensino-aprendizagem, atribuindo-se-lhes um papel estruturante e fundador dos processos de desenvolvimento e de escolarização subsequentes. Nas palavras de Pereira (2004, p.8):

O espírito científico, a curiosidade, o sentido de partilha e de cidadania podem ser incentivados ou inibidos durante os primeiros passos, para se poderem expressar e desenvolver com a linguagem e a vivência relacional

que devem ocorrer nos primeiros tempos da escola. Daí a nossa preocupação com a qualidade da formação dos docentes para estes níveis de ensino.

- Promover a qualidade educativa através da formação de profissionais que possam potenciar a continuidade educativa, permitindo passagens mais integradas entre a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico. Pensamos que a formação conjunta para estes dois níveis de docência pode permitir desenvolver um olhar mais integrador e mais consonante com os objetivos de aprendizagem destes níveis de ensino.

Identificamos, em seguida, alguns dos aspetos presentes no conjunto organizado de unidades curriculares do plano de estudos proposto que consideramos relevantes na promoção de qualidade na formação deste novo perfil de profissionais. Esta análise considera o 1º e 2º Ciclos dessa formação já que na proposta apresentada pela ESECB eles são concebidos numa lógica de integração, continuidade e num percurso de progressivo aprofundamento, autonomia e responsabilização profissional.

Quando comparamos este plano de estudos com os que actualmente se encontram em funcionamento verificamos:

- a) Um significativo reforço da componente de formação científica e didática nas áreas da docência;
- b) Representando a prática pedagógica nos anteriores currículos um peso relevante na ponderação das diferentes componentes de formação, acontecendo de uma forma integrada ao longo do percurso formativo, consideramos fundamental que essa dimensão formativa continue a assumir essa centralidade no actual plano de estudos (no 2º Ciclo de Formação corresponde a 42 créditos ECTS num total de 90 créditos ECTS). A prática pedagógica constitui, na nossa perspectiva, uma componente que mobiliza e promove, de uma forma integrada, as competências, atitudes e conhecimentos que caracterizam a função profissional.

Esta componente de formação acontece em dois momentos do percurso formativo:

- uma fase inicial, no 1º Ciclo de Formação, organizando-se em actividades de observação e análise de diferentes contextos de educação de crianças e colaboração em situações de educação pré-escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico;
  - a fase final, no 2º Ciclo de Formação, corresponde a dois estágios em contexto de prática profissional, num sistema de co-responsabilização dos formandos com os orientadores do Jardim de Infância e do 1º Ciclo do Ensino Básico e a supervisão da instituição formadora.
- c) A integração da componente de formação em investigação educacional na área científica de iniciação à prática profissional. Esta integração visa o desenvolvimento de competências que

consideramos fulcrais numa formação que pretende responder aos novos desafios do desempenho profissional, nomeadamente:

- Interpretar criticamente as pesquisas sobre a realidade educativa;
- Identificar problemas;
- Desenvolver uma atitude investigativa, de abertura à reflexão e ao questionamento do seu próprio conhecimento.
- Conceber projetos, selecionar métodos e técnicas para a realização de pesquisas no contexto da realidade profissional;

Os projetos de intervenção serão delineados em articulação com as diferentes componentes formativas, nomeadamente os saberes oriundos das didáticas, e paralelamente refletidos e registados num relatório, cuja elaboração será co-orientada pelos docentes responsáveis pelas unidades curriculares de *Metodologias de Investigação Educacional* e de *Práticas Supervisionadas em Educação Pré-Escolar e em 1º Ciclo do Ensino Básico*.

d) Ao nível do 2º Ciclo de Formação, privilegiamos uma organização do tempo e do espaço de aprendizagem assente no trabalho autónomo dos formandos, na orientação tutorial, em aulas teórico-práticas, em trabalhos de campo, seminários e estágios. Os professores responsáveis pela formação devem fazer um esforço no sentido de operacionalizarem estratégias de ensino-aprendizagem que visem o desenvolvimento da capacidade de pesquisa, as competências de intervenção e análise crítica, pois podem desempenhar um papel decisivo na formação de profissionais mais autónomos, responsáveis e assertivos.

### ***Apresentação e análise dos dados obtidos no relatório reflexivo***

A operacionalização do ciclo de estudos em análise tem sido um processo complexo e que tem suscitado dúvidas e indecisões, quer aos docentes envolvidos na lecionação das unidades curriculares das didáticas, das metodologias de investigação e da prática supervisionada, quer à sua comissão científica. Temos consciência que a articulação entre os saberes e o seu *transfer* para a prática profissional é dos processos mais complexos e exigentes para qualquer aprendiz e que está comprometido se a organização curricular e os docentes envolvidos não souberem, eles próprios, operacionalizar essa realidade. O grande desafio que se nos coloca é o de promover um processo formativo capaz de operacionalizar relações entre teoria, investigação e prática, bem como estratégias de ensino-aprendizagem que visem o desenvolvimento da capacidade de pesquisa, as competências de intervenção e análise crítica.

Com a preocupação em introduzir mecanismos que nos permitam aferir a adequação do processo formativo e enquanto docente responsável pelas unidades curriculares de *Metodologias de Investigação Educacional I e II* construímos o questionário “Concepções sobre Processos Investigativos e Profissionalismo Docente” (CPIPD – versão experimental) com o objetivo de identificar as concepções dos estudantes sobre a importância dos profissionais da educação desenvolverem competências no âmbito das metodologias de investigação educacional, bem como o de serem atores em projetos de investigação no contexto do seu desempenho profissional. Este instrumento foi aplicado no início da frequência da unidade curricular *Metodologias de Investigação Educacional I*.

No final da parte curricular do seu mestrado, foi solicitada aos mestrandos a elaboração de um *Relatório Reflexivo* em que deveriam responder à seguinte questão: “Considera que as unidades curriculares de *Metodologias de Investigação I e II* contribuíram para a valorização e o *transfer* desses saberes para a prática pedagógica supervisionada?” É importante lembrar que, ao longo destas unidades curriculares, os formandos deveriam, num primeiro momento, elaborar um projeto de investigação a desenvolver no âmbito da “Prática de Ensino Supervisionada” e, posteriormente, fazer a sua aferição ou eventual reestruturação.

Neste artigo a nossa análise centra-se apenas nos dados obtidos no *relatório reflexivo* que nos ajudam a identificar o significado atribuído pelos mestrandos às aprendizagens efectuadas no âmbito das unidades curriculares referidas.

### ***Definição das categorias de análise de conteúdo***

Considerando o objectivo e a estrutura organizativa deste instrumento de análise, considerámos adequado realizar uma definição de categorias de análise *a posteriori*, orientada e apoiada, num primeiro momento, pelo quadro concetual subjacente a este estudo de caso.

Para a concretização desta tarefa, e numa primeira fase, procedemos à leitura global dos Relatórios, tendo como principal preocupação um conhecimento geral relativamente aos conteúdos que os sujeitos optaram por privilegiar. Esta primeira leitura permitiu a construção de “esquemas de campos” que, segundo Zabalza (1994), têm a vantagem de delimitar campos de análise. Por outro lado, ao não especificar *a priori* os conteúdos desses campos, essa leitura permite incluir neles os aspectos diferenciais de cada relato.

Com uma “ideia de conjunto” acerca da informação que deveríamos analisar, procedemos a uma segunda leitura, desta vez com a preocupação de identificar e

anotar as afirmações mais significativas, às quais fizemos corresponder, numa terceira fase, a atribuição de uma ideia sintetizadora ou categoria. Neste sentido e nas palavras de Vala (2001, p. 111) “uma categoria é habitualmente composta por um termo-chave que indica a significação central do conceito que se quer apreender, e de outros indicadores que descrevem o campo semântico do conceito.”

Foi nossa preocupação, após a definição das categorias, assegurarmo-nos da sua exaustividade e exclusividade, ou seja, garantir, no primeiro caso, que todas as unidades de registo pudessem ser integradas numa das categorias e, no segundo caso, que uma mesma unidade de registo só pudesse ser integrada numa única categoria (BARDIN, 1988; VALA, 2001). Pretendemos, também, que as categorias traduzissem o quadro teórico e os objectivos da análise, ou seja, se revelassem pertinentes. De acordo com os procedimentos anteriormente referidos, foi possível identificar três categorias de análise:

- Mais-valia para o desempenho profissional;
- Dificuldades na sua concretização;
- Sugestões.

### ***Apresentação e análise das respostas***

A totalidade dos mestrandos (18) reconhece a importância das unidades curriculares de Metodologias de Investigação para o desempenho profissional, podendo, contudo, identificar-se nas suas respostas diferentes graus de análise crítica. Assim, 10 sujeitos revelam nas suas respostas adequação à questão colocada e capacidade de refletir criticamente sobre a temática em análise; 2, apesar de serem capazes de realizar uma análise crítica não a centram especificamente na questão colocada; 6 apresentam um texto linear e simplista, revelador das suas dificuldades em analisar a problemática em análise.

Apresentamos, em seguida, algumas respostas que consideramos mais representativas da opinião expressa pela maioria dos mestrandos para cada uma das categorias identificadas:

### ***Mais-valia para o desempenho profissional***

As Unidades Curriculares de Metodologias de Investigação I e II tiveram um papel importante para a minha formação enquanto educador-investigador, uma vez que permitiram desenvolver competências capazes de dar uma resposta a situações de investigação, bem como ganhei competências no âmbito da acção educativa e na partilha de resultados e de processos com os colegas. [...] Na minha opinião, a vivência com docentes imbuídos de espírito de investigação constitui uma experiência valiosa e

propicia um ambiente favorável ao desenvolvimento do nosso espírito de pesquisa.” (Sujeito A).

[...] Por outro lado, podemos encarar a nossa investigação como um exemplo do “aprender fazendo”: aprende-se a investigar, investigando. Ao invés de nos termos limitado ao ensino teórico da investigação, descontextualizado, exercitámos as nossas aprendizagens e competências de forma prática. As aulas deram-nos a possibilidade de nos familiarizarmos com as metodologias de investigação, incluindo a variedade de técnicas de análise de dados e as formas de apresentação (Sujeito B).

De uma forma geral, acreditamos que a valorização do papel da investigação na prática dos professores é, claramente, uma atitude a desenvolver, em primeiro lugar, pelos próprios professores [...]. Estando ainda a decorrer a implementação do nosso estudo, acreditamos que será um processo de construção de conhecimento sobre a nossa prática e, portanto, uma actividade que contribuirá para o nosso desenvolvimento profissional (Sujeito C).

Ao tomar a decisão de integrar um mestrado não tinha bem a noção de todo o seu potencial e envolvimento. Como educadora, nos locais onde tenho exercido ficou uma marca da procura de identificação estratégica do modo como pensava que o grupo reagiria melhor às minhas propostas. Muitas vezes, somos levados intuitivamente a buscar alternativas que nos parecem poder acrescentar intencionalidade à nossa prática. No entanto, reconheço hoje, que embora todo o processo fosse orientado com a melhor das intenções, faltava o suporte de uma objectividade mais fundamentada e apoiada numa pesquisa de teor mais credível (Sujeito D).

### ***Dificuldades na sua concretização***

Parar para reflectir não foi fácil. Mas foi bom. Eu arrisquei pôr-me em causa. Compreender que aquilo que tomamos como certo e garantido não é bem assim, fez-me desenvolver diversas formas de encarar a crítica que fiz a mim própria [...]. Na investigação, eu como educadora, além de assumir o papel de investigador, tenho também de intervir, o que nem sempre é fácil. Nem sempre consigo registar totalmente o que as crianças referem, nem sempre consigo filmar ou fotografar os momentos importantes para depois analisar (Sujeito E).

[...] Esta unidade curricular teve como objectivo primordial desenvolver competências para conceber, planear e operacionalizar uma investigação/intervenção ajustada ao contexto educativo. Nesta perspectiva, fico um pouco insegura das minhas capacidades, pois no início da planificação do trabalho prático-projecto de investigação, não me sentia tão desconfortável, isto é, quanto mais conheço mais questiono a sua viabilidade [...] (Sujeito C).

[...] Quanto às dificuldades, que não foram poucas, revelo a principal que se prende com o facto de estar muito insegura e com muito medo de não ser suficientemente competente para executar um estudo credível e de qualidade. É muito complicado estar com um constante medo de falhar. A verdade é que a recolha de dados me tem ajudado a pensar menos nisso, pois têm-se revelado uma aprendizagem constante e intensa [...] (Sujeito F).

[...] Houve momentos mais difíceis ao longo desta unidade curricular, normalmente os relacionados com as dúvidas e o espaço temporal das respostas. Coloquei mesmo, muitas vezes a mim própria, algumas questões que ficaram sem resposta momentaneamente, tomando decisões que podem não ter sido as melhores sendo, no entanto, necessário assumi-las e avançar. Nem sempre senti tudo muito claro e inequívoco e a dificuldade surge desse acompanhamento que senti necessidade de ter sido mais próximo e eficaz em alguns momentos [...] (Sujeito G).

### ***Sugestões***

[...] Não sei se seria viável, ou mesmo possível alterar esta situação, mas o facto desta unidade curricular ter início no segundo semestre e o facto da *Prática de Ensino Supervisionada no Pré-Escolar* ter início em simultâneo, não nos deu tempo de aprendizagem efectiva para se poder pôr em prática muitos dos conceitos aí ensinados. [...] Outro dos aspectos que poderia ser melhorado no futuro prende-se com o facto de como as aulas são ministradas, ou seja, em simultâneo para todos os elementos da turma. Não seria possível trabalhar parte dessas horas em regime de tutoria? Sei que, nesse caso, poderíamos não ficar com uma visão tão abrangente sobre todas as técnicas de investigação educacional e perderíamos alguns conteúdos relacionados com as experiências de cada um de nós [...] Julgo que o ideal seria um meio-termo entre as duas formas de abordagem, ou seja, uma parte das horas trabalhadas com toda a turma e a outra parte individualmente em tutoria (Sujeito H).

### ***Uma análise possível***

A leitura dos excertos seleccionados permite-nos referenciar alguns aspectos que consideramos relevantes para uma análise das aprendizagens e dos constrangimentos inerentes à questão em análise:

- A maioria das respostas revela competências de análise crítica, tendo os sujeitos construído uma narrativa que se adequa aos objetivos do *relatório reflexivo*.
- As dificuldades identificadas revelam que os formandos tomaram consciência das inseguranças e hesitações próprias de qualquer percurso de aprendizagem, indiciando uma consciência dos limites do saber teórico e prático. É curioso assinalar que as narrativas sobre as dificuldades revelam competências de auto-análise, não remetendo para causas unicamente externas a origem dessas dificuldades ou constrangimentos.
- O facto da totalidade das respostas apontarem para uma valorização das unidades curriculares em análise para o desempenho profissional está de acordo com os resultados encontrados no QIPD que nos indicam que os sujeitos consideram que a investigação é uma componente essencial da profissionalidade docente.
- No que diz respeito à categoria “Sugestões” é importante referir que a maioria dos mestrandos partilha uma das opiniões expressas pelo sujeito H, ou seja, consideram que a



unidade curricular *Metodologias de Investigação Educacional I* deveria ocorrer logo no 1º semestre para poder ser anterior à realização da prática pedagógica.

A Comissão Científica do Mestrado já teve oportunidade de analisar esta sugestão e apesar de a termos considerado relevante, constatamos que a sua operacionalização “esbarra” com a distribuição rígida do número de créditos por semestre, imposta pelo Processo de Bolonha.

Consideramos particularmente interessante a segunda sugestão apresentada e que aponta para o interesse de algumas das sessões presenciais serem organizadas de forma a dar uma resposta mais individualizada, de acordo com o projeto que cada formando está a desenvolver, pois pode ajudar a operacionalizar, de uma forma mais eficaz, o *transfer* dos conhecimentos oriundos das metodologias de investigação educacional para o desempenho profissional.

Apesar dos dados apontarem para uma apreciação positiva do significado atribuído às unidades curriculares, bem como da capacidade de análise crítica revelada pela maioria dos mestrandos, não podemos deixar de referir que o *relatório reflexivo* de seis dos mestrandos permitiu identificar dificuldades em dar resposta à questão colocada, indiciando limitações na compreensão da natureza e dos objetivos das unidades curriculares em análise.

## **REFLEXÕES FINAIS**

Schools are better at creating disciples than researchers. (DEWEY, 1959)

Pretendemos assumir, ao longo desta comunicação, o pressuposto de que a articulação entre a formação teórica e as experiências de prática de ensino, bem como uma formação que se apoia e promove processos investigativos constituem fatores determinantes na implementação de percursos de qualidade nos processos formativos de educadores e professores. Neste sentido, a estrutura e a organização curricular do curso de mestrado em análise pretendeu dar uma resposta eficaz a este desafio, concebendo o processo formativo como um espaço/tempo articulado de questões ligadas à teoria, investigação e prática da acção educativa, tendo como objectivo formar especialistas interventivos, conscientes do valor e das potencialidades da sua área de formação e capazes de fundamentar as suas opções no contacto com a realidade pedagógica.

Os instrumentos utilizados no estudo permitiram-nos identificar, num primeiro momento, as concepções dos mestrandos sobre a importância dos profissionais da educação desenvolverem competências no âmbito das metodologias de investigação educacional e o de serem atores em projetos de pesquisa no contexto do seu desempenho profissional (*CPIPD*), bem como, no final da parte curricular do curso de mestrado, conhecer a sua opinião/análise sobre o contributo das unidades curriculares de Metodologias de Investigação I e II para a valorização e o *transfer* desses saberes para a prática pedagógica supervisionada (*relatório reflexivo*). Consideramos que os dados obtidos se organizam como elementos importantes para uma avaliação das oportunidades e das fragilidades da organização curricular do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, bem como das estratégias que têm sido utilizadas nos processos de ensino-aprendizagem.

Temos consciência que se alguns passos foram dados para que os processos investigativos integrem a profissionalidade docente, muitos educadores e professores continuam alheados dessa concepção ou a considerar a investigação educacional como inconsequente ou irrelevante para as suas práticas.

Uma das primeiras razões para o docente se alhear da necessidade de realizar investigação sobre a sua prática é o desconhecimento sobre os objetivos, metodologias e estudos de pesquisa educacional que tradicionalmente domina a sua experiência formativa. Como refere uma mestranda no seu *relatório reflexivo*, “a vivência com docentes imbuídos de espírito de investigação constitui uma experiência valiosa e que propicia um ambiente favorável ao nosso espírito de pesquisa”.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1988.

DECRETO-LEI nº 43. *Regime Jurídico de Habilitação para a Docência*. Lisboa: Imprensa Nacional, 2007.

DEWEY, J. *Democracia e educação*. São Paulo: Nacional, 1959.

ESTRELA, T.; ESTEVES, M.; RODRIGUES, Â. *Síntese da investigação sobre formação inicial de professores em Portugal (1990-2000)*. Porto: Porto Editora e Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores, 2002.

FORMOSINHO, J. ; NISA, S. *Iniciação à prática profissional: a prática pedagógica na formação inicial de professores – Projecto de Recomendação*. Lisboa: Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores, 2001.

KENNIS, S.; McTAGGART, R. *Como planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes, 1988.

LANIER, J.; LITTLE, J. Studing the students of teaching. In: WITTROCK, M. (ed.). *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan, 1986, p. 535-545.

PEREIRA, C. *Desenvolvimento psicológico e mudança conceptual nos processos formativos: uma investigação-acção no âmbito da formação inicial de educadores/professores*. 2004. Tese (Doutorado em Ciências da Educação). Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, 2004

PERRENOUD, P. *Enseigner: Agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoir et compétences dans un métier complexe*. Pares: ESF, 1996.

RIBEIRO, A. *Formar professores*. Elementos para uma teoria e prática da formação. Lisboa: Texto Editora, 1989.

ROLDÃO, M. *A formação como projecto: Do plano-mosaico ao currículo como projecto de formação*. 2001. Disponível em: <http://www.inafop.pt/revista/docs/textoceuroidao.html>.

ROLDÃO, M. Formar profissionais: A centralidade do saber e do agir profissionais *versus* a discussão sobre modelos. *Revista de Educação*, XI (1), p. 157-159, 2002.

UNESCO. *Relatório mundial de educação de 1998 – Professores e ensino num mundo em mudança*. Porto: ASA, 1998.

VALA, J. Análise de conteúdo. In: SILVA, A; PINTO, J. *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento, 2001.

VIEGAS ABREU, M. Sete teses breves para uma nova visão da missão da escola e da formação de professores. *Rua Larga – Revista da Universidade de Coimbra*, n. 5, 2004.

ZABALZA, M. *Diários de aula. Contributo para o estudo de dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora, 1994.

Recebido em abril de 2011.

Aprovado em agosto de 2011.