

Relatórios de prática de ensino supervisionada: opções investigativas dos futuros professores

Cristina Mesquita¹

Elza Mesquita²

Maria José Rodrigues³

Mário Cardoso⁴

Cristina Martins⁵

Resumo

Este artigo tem como objetivo apresentar uma sistematização da dimensão investigativa concretizada no âmbito dos relatórios finais de Prática de Ensino Supervisionada, concluídos desde 2014/2015, em Bragança nos mestrados em Educação Pré-Escolar, Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico. A opção metodológica inscreve-se numa abordagem qualitativa, onde a análise taxionómica (ocorrência e regularidade dos fenómenos, características e atributos) e análise sistemática (estabelecimento de relações e processos) assumem papel de destaque. Face à complexidade e dinâmica do *corpus* de dados, foram utilizadas técnicas de análise de conteúdo, com recurso ao *software* MAXQDA. A análise incide sobre as opções investigativas dos futuros professores, considerando a temática de investigação enfatizada nos relatórios, o tipo de investigação realizada, os participantes, os instrumentos de recolha de dados, a análise efetuada bem como as principais conclusões da investigação. Do cruzamento e análise dos dados emergem os seguintes indicadores: (1) os estudantes optam por temas como: trabalho de projeto, organização do espaço educativo, estratégias de ensino-aprendizagem, recursos didáticos, aprendizagem cooperativa, relação pedagógica, entre outros; (2) as opções metodológicas assentam em estudos de caráter qualitativo; (3) os participantes, por questões de conveniência, são os alunos das turmas em que realizam a PES e os professores cooperantes. As conclusões mais assinaladas nos relatórios mostram claras evidências de que a investigação é essencial para a melhoria das práticas em contexto.

Palavras-chave: prática de ensino supervisionada, investigação, relatório final.

1. Contexto do estudo

A génese do estudo aqui apresentado reside na importância que os autores atribuem ao ato de investigar as práticas profissionais dos professores. Reconhecemos, como professores da formação inicial e contínua de professores, por um lado a investigação como parte integrante das nossas

¹ Centro de Investigação em Educação Básica – Instituto Politécnico de Bragança, Portugal, cmmgp@ipb.pt

² Centro de Investigação em Educação Básica – Instituto Politécnico de Bragança, Portugal, elza@ipb.pt

³ Centro de Investigação em Educação Básica – Instituto Politécnico de Bragança, Portugal, mrodrigues@ipb.pt

⁴ Centro de Investigação em Educação Básica – Instituto Politécnico de Bragança, Portugal, cardoso@ipb.pt

⁵ Centro de Investigação em Educação Básica – Instituto Politécnico de Bragança, Portugal, mcesm@ipb.pt

próprias práticas. Por outro, consideramos imprescindível que a investigação seja integrada nas práticas profissionais dos professores e futuros professores.

O que significa, para nós, investigar? O que são as práticas profissionais dos professores? Em síntese, o que significa investigar as práticas profissionais dos professores? Assumimos primeiramente que investigar é um pressuposto da prática docente. A investigação tem que promover mudança das práticas. O desenvolvimento profissional passa obrigatoriamente pela investigação. Em sintonia com as ideias de Ponte e Serrazina (2004) percebemos que as práticas envolvem vários campos da atividade do professor, por exemplo, as práticas letivas, sendo estas as que se relacionam mais diretamente com a aprendizagem dos alunos, não existindo isoladamente das não letivas. Práticas estas que podem organizar-se em práticas profissionais na instituição e práticas profissionais na formação.

Nesta investigação partimos de uma questão orientadora – Como caracterizamos a investigação que é realizada, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança, no âmbito da formação de educadores e de professores dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico? – e assumimos um *design* de investigação qualitativo e interpretativo. Procuramos identificar, analisar e sistematizar a investigação presente nos Relatórios Finais de Estágio (RFE) apresentados e defendidos nos anos 2015, 2016 e 2017, dos mestrados profissionalizantes para a educação pré-escolar e para o ensino dos 1.º e 2.º ciclos, lecionados na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança. Seguimos uma abordagem qualitativa e na análise dos dados utilizamos recursos informáticos adequados, especificamente o MAXQDA, para fazer o levantamento e a análise de conteúdo da informação recolhida.

Neste artigo pretendemos apresentar e discutir aspetos da investigação dos futuros educadores e professores que emergem dos RFE analisados, nomeadamente: (i) temáticas de investigação; (ii) tipo de investigação; (iii) participantes; (iv) técnicas e instrumentos para recolha de dados; (v) tipo de análise de dados; e (vi) conclusões.

2. Enquadramento teórico

O processo formativo dos educadores/professores, assente no pressuposto de que “um professor nem nasce nem se vincula pela mística do sacerdócio ou pela ideia do artístico” (Pacheco, 1995, p. 38), fez emergir uma nova conceção de profissão e de formação associada ao desenvolvimento pessoal e profissional, presente na literatura científica produzida nas últimas décadas (Day, 2001; Elliot, 2010; Hargreaves, & Fullan, 1992). Nesta linha de pensamento, Marcelo-Garcia (1999) considera de particular relevância a investigação sobre a ação que os educadores e professores desenvolvem nos contextos educativos, desde o momento da sua formação inicial. Neste enquadramento a investigação em educação, mais especificamente a investigação sobre a prática, tem sido considerada como um meio que apoia os professores e os educadores a reconfigurar as suas práticas e a compreender os

seus modos de ação. A abordagem da investigação-ação, tem assumido um forte interesse, associada ao desenvolvimento profissional dos professores e às pedagogias que promovem a criatividade, o pensamento crítico e o aprender a aprender (Noffke, & Someck, 2010).

Este estudo sustenta-se nos pressupostos de alguns autores sobre a relevância dos educadores e professores fundarem a sua prática na reflexão e na investigação. Sustentamo-nos nas ideias de Dewey (1952), sobre a importância da reflexão, que fazem emergir a concepção de professor com agência reflexiva que, em comunidade, recria a escola ao serviço da democracia.

Também recolhemos os contributos de Stenhouse (1983) sobre a ideia de professor-investigador entendida como a capacidade de o docente pensar a sua prática, assumindo que a atitude de investigação é uma predisposição para examinar a ação educativa de forma crítica e sistemática. Da perspetiva de Carr e Kemmis (2010) acolhemos a ideia de investigação-ação colaborativa, aceitando que o desenvolvimento de teorias educacionais tem lugar como parte integrante do desenvolvimento da educação e o desenvolvimento de políticas educacionais tem lugar como parte integrante do processo democrático de reforma da educação. Assim, afirma-se a criação de comunidades colaborativas de autorreflexão a fim de alcançar uma melhor compreensão da prática educativa e melhorar a educação. Entendemos que o trabalho de reflexão e investigação, desenvolvido em contexto educativo de forma colaborativa pode propiciar, no âmbito da formação inicial a reconcetualização academicista e tecnicista que continua a observar-se nos contextos educativos. Incentivar os estudantes, os professores da escola de formação e os educadores e professores cooperantes a examinarem, de forma colaborativa, as situações de aprendizagem dos alunos, pode resultar em mudanças promotoras de sucesso educativo.

Estas concetualizações e outras que reconfiguraram o sentido inicial da investigação-ação, clarificam a ideia de que a realidade social e educacional está prenhe de possibilidades de mudança e transformação, de que são atores centrais os profissionais quando desenvolvem a necessidade de refletir sobre a própria prática, isto é de investigar o próprio trabalho a fim de o melhorar, invocando e construindo conhecimento praxiológico (Oliveira-Formosinho, & Formosinho, 2008, p. 9).

Os estudos que incorporam a investigação-ação como modalidade de formação resultaram numa pluralidade de ações, propostas e práticas. Numa tentativa de organizar concetualmente estes estudos Noffke (2010) propõe um agrupamento por três dimensões: pessoal, profissional e política.

Neste trabalho, focalizamo-nos particularmente nas dimensões profissional e pessoal na medida em que se pretende analisar os relatórios finais de PES que, de acordo com a regulamentação, deverão

apresentar, de forma contextualizada, experiências de ensino-aprendizagem realizadas ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, abrangendo os vários níveis de educação ou ciclos de ensino e disciplinas do domínio de habilitação, e reflexão crítica sobre as mesmas. Esta

reflexão deve ser sustentada na literatura científica, pedagógica e investigativa de referência e em dados da prática, evidenciando a análise crítica da intervenção e dos resultados obtidos (ponto 2 do artigo 8.º do Regulamento de PES-IPB).

A dimensão investigativa assume um carácter profissional porque se centra diretamente nas questões relacionadas com o desenvolvimento das práticas em contexto educativo e a valorização da profissão docente. A dimensão pessoal destaca o papel dos atores envolvidos nas práticas de ensino-aprendizagem, sendo os alunos o principal centro de interesse.

Segundo Noffke e Someck (2010), a investigação-ação revela-se como uma metodologia que procura superar o habitual dualismo, teoria e prática, que separa os investigadores de investigados, a investigação da ação. Para Elliott (2010), a investigação em educação deve ultrapassar a visão simples, da indagação dos processos de aprender e ensinar, para se constituir como uma realização ética associada ao bem educacional. O autor argumenta que a investigação em educação deve ser suportada por uma intencionalidade prática para a mudança, geradora de conhecimento prático. Este tipo de conhecimento, segundo o autor, habilita as pessoas para coordenarem as suas ações para os propósitos da práxis.

3. Metodologia de investigação

A opção metodológica inscreve-se numa abordagem qualitativa, na qual a análise taxionómica (ocorrência e regularidade dos fenómenos, características e atributos) e análise sistemática (estabelecimento de relações e processos) assumiram um papel de destaque. Face à complexidade e dinâmica do *corpus* de dados, foram utilizadas técnicas de análise de conteúdo, com recurso ao *software* MAXQDA (www.maxqda.com). Como sustentam Costa e Amado (2018) a análise de conteúdo suportada por *software* potencia “o trabalho do investigador, permitindo realizar análises que, de outra forma, não seriam passíveis de concretização” (p. 19). Também se ressalva que a sua utilização, no apoio à análise de conteúdo, “permite maior rapidez, rigor e processos de alta complexidade realizáveis com segurança” (Costa, & Amado, 2018). Concordamos pois com Amado, Costa e Crusoé (2017), quando referem que o “aspeto mais importante da análise de conteúdo é o facto de ela permitir, além de uma rigorosa e objetiva representação dos conteúdos ou elementos das mensagens (discurso, texto, artigo, etc.) através da sua codificação e classificação por categorias e subcategorias, o avanço (fecundo, sistemático, verificável e até certo ponto replicável) no sentido da captação do seu sentido pleno” (p. 306).

A nossa análise incidiu nos relatórios finais de Prática de Ensino Supervisionada (objeto de defesa pública) dos estudantes, futuros professores, sobre as opções investigativas, considerando as seguintes categorias: *temática*

de investigação que foi enfatizada, o tipo de investigação realizada, os participantes, os instrumentos de recolha de dados, a análise efetuada bem como as principais conclusões da investigação. Sobre esta matéria foi muito importante, para nós, que o estudo versasse sobre o que os futuros professores narraram e, por tal, valorizamos na nossa análise os produtos e os artefatos que eles criaram, respeitando a complexidade da sua ação educativa e social nos contextos em que trabalharam. Entendemos, por tal, que a análise de conteúdo realizada se traduziu no estudo sistemático e quantitativo dos conteúdos manifestos de textos (Lee, 2000/2003). Trata-se, assim, de estudantes que estiveram integrados num curso de mestrado e, por tal, envolvidos na elaboração da documentação e investigação das próprias práticas no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada.

De salientar que foram analisados relatórios finais da Prática de Ensino Supervisionada, elaborados por 79 estudantes de mestrado, referentes aos anos de 2015, 2016 e 2017. A distribuição do número de documentos analisados, por anos e por cursos de mestrado, pode ser consultada na tabela 1.

Tabela 1. Número de documentos analisados (curso/ano)

Cursos de Mestrado	Anos de referência para a análise			Total
	Ano 2017	Ano 2016	Ano 2015	
Educação Pré-escolar	20,8%	14,3%	18,8%	18,2%
Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico	29,2%	42,9%	31,3%	33,8%
Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico	50,0%	42,9%	50,0%	48,1%
Σ Soma	100%	100%	100%	100%
# N = Documentos	24 (30,4%)	23 (29,1%)	32 (40,5%)	79 (100%)

Privilegiaram-se, como se disse, as análises taxionómica e sistemática, procurando-se, por um lado, as informações de um conjunto de documentos sobre determinada intervenção que pudesse apresentar resultados semelhantes e/ou dissemelhantes, bem como a identificação de algum conteúdo que necessitasse de um outro tipo de evidência, auxiliando-nos, este aspeto, também na orientação de investigações futuras. O texto deste artigo terá como foco uma análise sistemática, mas sem meta-análise, ou seja, foi realizado um estudo primário de forma sintetizada, uma vez que não houve lugar a uma integração de dados combinada estatisticamente, mas sim uma revisão sistemática qualitativa (Sampaio, & Mancini, 2007).

Por outro lado, para a recolha de dados foi utilizado um método não interferente, ou seja, sem extração direta de informação do respondente ou informante, pelo que se evitou “problemas de qualidade resultantes de as pessoas saberem que estão a ser estudadas, em consequência do que muitas vezes mudam os seus comportamentos” (Lee, 2000/2003, p. 204).

Na apresentação dos resultados atendemos às indicações de Costa e Amado (2018) e seguimos a estrutura da matriz de categorias que criamos, constituindo-se estas em alíneas do texto.

4. Apresentação dos resultados

Os resultados, apresentados de seguida, estão organizados em subseções de acordo com as dimensões de análise trabalhadas. Assim, apresentam-se os resultados referentes a: (i) temáticas de investigação; (ii) tipo de investigação; (iii) participantes; (iv) técnicas e instrumentos para recolha de dados; (v) tipo de análise de dados; e (vi) conclusões.

a. Temática de investigação

Na investigação em educação existem características específicas, próprias dos fenómenos educativos em estudo, com uma multiplicidade de fins e objetivos que lhes são inerentes (Amado, 2013). Trata-se, portanto de um processo complexo e único recheado de especificidades de acordo com o contexto do estudo e os sujeitos envolvidos. Neste sentido, corroboramos a ideia de Ponte (2002), quando refere que “a investigação dos professores sobre a sua prática, servindo propósitos específicos, não tem que assumir características idênticas à investigação realizada noutros contextos institucionais” (p. 2). Por outro lado, atendendo a Ludke e André (1986), investigar é um esforço de elaborar conhecimento sobre aspetos da realidade na busca de soluções para os problemas expostos, sendo que são múltiplos os problemas que surgem aos professores no desenvolvimento da sua prática. Na mesma linha de pensamento, Stenhouse (1983) considera que todo o professor é um investigador e que a sua investigação tem íntima relação com a sua função, pois questiona-se sobre as razões subjacentes às suas decisões educativas, sobre o insucesso de alguns alunos, sobre as funções da escola e a forma como as mesmas estão a ser realizadas, entre muitos outros aspetos.

Desta forma, verificou-se, nos relatórios em análise, uma multiplicidade de temas sobre os quais os estudantes realizaram a investigação sobre as suas práticas, tal como é evidenciado na figura 1.



Figura 1. Temáticas de investigação

A leitura da figura permite-nos perceber que os estudantes optam, essencialmente, pela abordagem de temas transversais que possam trabalhar nas diferentes áreas do saber. Consideramos que este facto esteja associado à organização da PES na Escola Superior de Educação de Bragança, especificamente, no que respeita à elaboração do Relatório Final. Este documento, de acordo com o Regulamento da PES, deve, conforme se explicitou anteriormente, apresentar, de forma contextualizada, experiências de ensino-aprendizagem, abrangendo os vários níveis de educação ou ciclos de ensino e disciplinas do domínio de habilitação, e reflexão crítica sobre as mesmas (Artigo 8.º, ponto 2).

De acordo com o perfil de docência para que o curso habilita, é evidente o esforço por trabalhar os temas nas diferentes áreas disciplinares e para cada um dos níveis de educação, refletindo o percurso de formação seguido. Estas opções vão conferir aos trabalhos de investigação especificidades próprias da investigação sobre as práticas que, como refere Ponte (2002), “visa resolver problemas profissionais e aumentar o conhecimento relativo a estes problemas, tendo por referência principal, não a comunidade académica, mas a comunidade profissional” (p. 8).

No entanto, salientamos que os trabalhos de investigação desenvolvidos devem ser rigorosos, questionantes, reflexivos e fundamentados, como qualquer trabalho de investigação académica.

b. Tipo de investigação

Segundo Latorre, Rincón e Arnal (2003) temos assistido, ultimamente, ao surgimento de múltiplas linguagens científicas, de diversas posições epistemológicas e de novas perspetivas de investigação que se reúnem no que designam paradigmas de investigação. Nas investigações em educação as possibilidades e as opções metodológicas a serem utilizadas são diversas, embora sejam tradicionalmente de natureza qualitativa (Bogdan, & Biklen, 1994). Recentemente há autores, como Serrano (2004), que sugerem uma abordagem mista, ou seja, a combinação de métodos qualitativos com métodos quantitativos sempre que tal seja útil e adequado.

Neste sentido, pensamos ser relevante considerar como dimensão de análise a natureza da investigação realizada. Os resultados apresentam-se na tabela 2. Pela leitura dos dados, observamos que os estudantes optaram essencialmente pela investigação de natureza qualitativa, em concordância, tal como já referimos, com a maior parte das investigações em educação. As investigações de natureza mista, provavelmente pelos aspetos que anteriormente referimos, foram a opção de 20,9 % dos estudantes em 2015, embora tenha diminuído em 2016 e 2017.

Tabela 2. Tipo de Investigação

Tipo de Investigação	Ano de 2017	Ano de 2016	Ano de 2015	Total
Estudo de caso	11,1%	5,9%	-	5,1%
Qualitativo/Quantitativo	11,1%	5,9%	20,8%	13,6%
Quantitativo	-	-	4,2%	1,7%
Qualitativo	61,1%	70,6%	54,2%	61,0%
Investigação-Ação	16,7%	17,6%	20,8%	18,6%
Σ Soma	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
# N = Documentos	24 (30,4%)	23 (29,1%)	32 (40,5%)	79 (100,0%)

De salientar que 18,6 % dos estudantes classificaram a investigação a realizar como investigação-ação, mas julgamos que usam esta designação por considerarem a investigação sobre a prática e a investigação-ação como dois conceitos muito próximos (Ponte, 2002).

c. Participantes

A seleção dos participantes da investigação está intimamente relacionada com os problemas identificados e com os objetivos definidos, assim o professor ao investigar sobre a sua prática pode tomar como ponto de partida problemas relacionados com o currículo, com os recursos e estratégias que utiliza, com os alunos e as suas aprendizagens, entre outros.

Na tabela 3 apresentamos os resultados referentes aos participantes envolvidos nas investigações realizadas pelos alunos dos cursos de mestrados profissionalizantes para o ensino, da ESEB, nos anos de 2015, 2016 e 2017.

Tabela 3. Participantes

Participantes	Ano de 2017	Ano de 2016	Ano de 2015	Total
Formando(s)	-	4,5%	3,2%	2,6%
Funcionários	-	-	-	-
Professores	16,0%	22,7%	12,9%	16,7%
Encarregados de educação	12,0%	4,5%	6,5%	7,7%
Alunos	72,0%	68,2%	77,4%	73,1%
Σ Soma	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
# N = Documentos	24 (30,4%)	23 (29,1%)	32(40,5%)	79(100,0%)

A leitura da tabela 3 permite-nos concluir que os alunos são os principais participantes das investigações realizadas, o que de certa forma seria expectável se tivermos em conta as temáticas escolhidas. De salientar que muitos relatórios descrevem e refletem sobre experiências de ensino-aprendizagem realizadas, procurando novas formas de atuação para que os

alunos obtenham os melhores resultados e se sintam bem durante esse processo, o que justifica que estes sejam muitas vezes os participantes dos trabalhos desenvolvidos. Alguns estudantes optaram também pela participação dos professores, em muitos casos estes referem-se aos professores cooperantes que estão presentes em todos os momentos da intervenção em PES, o que explica a sua participação na investigação, pois a sua opinião sobre a prática é fundamental para o formando em estágio. A este respeito podemos mencionar Ponte (2004), quando refere que a investigação dos profissionais sobre a prática é feita em colaboração com outros profissionais e outros atores sociais, sendo esta fundamental para lidar com problemas ou dificuldades que surgem no desenvolvimento da atividade profissional e que não podemos resolver individualmente. Esta conceitualização integra-se nas dimensões pessoal e profissional explicitadas no enquadramento teórico.

d. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Numa investigação é fundamental ter em consideração, como expõem Guiglione e Matalon (2001), que, para compreender fenómenos sociais, se deve recorrer a diferentes técnicas de recolha de informação. Entre elas, as mais comuns são a observação o inquérito e a análise de documentos (Guiglione, & Matalon, 2001). Por outro lado, dada a diversidade das “múltiplas realidades” que se encontram numa situação complexa como as relativas à investigação educacional, assume especial relevância recorrer a técnicas variadas de recolha de dados. Ainda a este propósito, Almeida e Freire (1997) referem que a diversidade de instrumentos permite identificar aspetos específicos da realidade observada e do seu significado em ambientes de aprendizagem, podendo contribuir de uma forma relevante para a investigação em educação.

Na sequência apresentada, no que respeita às opções metodológicas, outra dimensão de análise que consideramos relevante diz respeito às técnicas e instrumentos usados para a recolha de dados, cujos resultados se apresentam nas tabelas 4 e 5.

Tabela 4. Técnicas para recolha de dados

Técnicas de recolha de dados	Ano de 2017	Ano de 2016	Ano de 2015	Total
Pesquisa documental	2,9%	7,1%	5,0%	4,9%
Observação	58,8%	42,9%	50,0%	51,0%
Inquérito por entrevista	20,6%	32,1%	15,0%	21,6%
Inquérito por questionário	17,6%	17,9%	30,0%	22,5%
Σ Soma	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
# N = Documentos	24 (30,4%)	23 (29,1%)	32 (40,5%)	79 (100,0%)

A tabela 4 mostra-nos que a técnica para recolha de dados mais usada foi a observação, empregue em 22,1 % dos relatórios analisados. Esta é das técnicas mais usadas em investigação qualitativa e constitui-se como uma das mais úteis na investigação educacional, uma vez que conduzem o investigador a uma

maior compreensão do caso (Stake, 2007). Por outro lado, segundo Lüdke e André (1986), a observação permite chegar mais perto da “perspetiva dos sujeitos” e proporcionar uma experiência direta que melhor se adequa à verificação das ocorrências.

Nos relatórios analisados predomina a observação participante, muitas vezes compilada e apresentada em documentos designados por “notas de campo”, “diário de bordo” ou “diário de investigador”, entre outros. Os registos escritos, muitas vezes, podem ser acompanhados de registos áudio e vídeo.

Também foram utilizados pelos estudantes o inquérito por questionário e o inquérito por entrevista em 9,8 % e 9,4 % dos relatórios, respetivamente. Estes instrumentos, em determinados momentos podem ser indispensáveis para reconstruir e analisar um processo social (Guiglione, & Matalon, 2001). Segundo Guiglione e Matalon (2001), “o inquérito consiste em suscitar um conjunto de discursos individuais, em interpretá-los e generalizá-los” (p. 2).

Tabela 5. Instrumentos de recolha de dados

Instrumentos de recolha de dados	Ano de 2017	Ano de 2016	Ano de 2015	Total
Reflexões pessoais	-	-	2,1%	0,8%
Produções dos alunos: orais e escritas	14,6%	15,8%	14,9%	15,0%
Grelhas de observação	8,3%	2,6%	2,1%	4,5%
Notas de campo	39,6%	42,1%	36,2%	39,1%
Registo fotográfico e áudio	33,3%	36,8%	38,3%	36,1%
Diário de bordo	4,2%	2,6%	6,4%	4,5%
Σ Soma	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
# N = Documentos	24 (30,4%)	23 (29,1%)	32 (40,5%)	79 (100,0%)

Considerando os dados expressos na tabela 5, os instrumentos utilizados relacionam-se com as técnicas anteriormente referenciadas. A observação participante, enunciada em muitos dos RFE como a técnica preferencialmente utilizada, têm a sua expressão instrumental nas notas de campo, referenciada em 39,1% dos RFE. São também mencionados os registos fotográficos (36,1%) e as produções orais e escritas dos alunos (15%). Da técnica de observação resulta, em alguns casos, a necessidade de construir de grelhas de observação focalizadas em alguns aspetos que se pretendem conhecer particularmente. Estes instrumentos aparecem, muitas vezes, compiladas em documentos mais estruturados designados por diários de bordo que são enunciados em 4,5%, dos relatórios. Acreditamos, como sugere Pires (2013), que estes registos, compilados de forma mais estruturada ou menos estruturada, servem “para não perder de vista a complexidade do processo que decorre das múltiplas dimensões que se observam, se registam e se documentam” (p. 170). As reflexões pessoais surgem apenas referenciadas em 0,8% dos relatórios.

Salientamos que a investigação sobre a prática da qual o formando é autor e ator implica a utilização de instrumentos de fácil registo e que possam ser recolhidos pelo próprio ou pelos seus pares, como se verifica no caso dos instrumentos enunciados.

e. Tipo de análise de dados

Após a recolha de dados é necessário proceder ao tratamento dos mesmos, este deve ser um processo rigoroso e segundo De-Ketele e Roegiers (1999) pertinente, ou seja, devemos ter a certeza de que não nos enganamos no tipo de tratamento: ser válido, uma vez que deve ser aquele que declaramos efetuar; e, ser fiável, pois deve permitir-nos tirar conclusões sustentadas em bases sólidas. Apresentamos os resultados desta dimensão de análise na tabela 6.

Tabela 6. Análise de dados

Análise dos dados	Ano de 2017	Ano de 2016	Ano de 2015	Total
Análise estatística	7,7%	20,0%	27,8%	19,6%
Análise de conteúdo	92,3%	80,0%	72,2%	80,4%
Σ Soma	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
# N = Documentos	24 (30,4%)	23 (29,1%)	32 (40,5%)	79 (100,0%)

Como é evidente na tabela 6 e uma vez que a maioria das investigações analisadas é de natureza qualitativa, o tratamento efetuado baseou-se, em 80,4% dos relatórios, na análise de conteúdo. Segundo Bardin (1995), esta permite fazer uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tendo por objetivo a sua interpretação. Por seu turno, Julien (2008) refere que a análise de conteúdo é o processo de categorização qualitativa de dados em grupos, atribuindo-lhe sentido e significado.

Em 19,6% dos relatórios, para tratamento dos dados, os estudantes recorreram a programas de estatística descritiva e inferencial. De destacar, como refere Tuckman (1994), que os testes estatísticos constituem uma preciosa ajuda para o investigador, no que respeita à interpretação dos dados.

f. Análise dos textos das conclusões

Por último consideramos relevante a análise das conclusões apresentadas nos relatórios analisados. Nesta surge a resposta ou tentativa de resposta às questões de investigação colocadas, destacando-se, a indicação de metodologias ou estratégias, ou tipo de ensino, ou tipo de aprendizagem (expressões utilizadas nos diferentes relatórios) desenvolvidas e que, de uma forma geral, conduziram a resultados positivos nos desempenhos e aprendizagem dos alunos, sendo, em alguns casos, possível identificar também dificuldades.

No caso do RFE de Estanheiro-Morais (2017), centrado na metodologia de trabalho cooperativo (AC) foi adiantado que:

os resultados mostram que utilizando a metodologia referida, conseguimos formar crianças mais capazes, críticas, atentas ao mundo em redor, ativas, responsáveis e sobretudo capazes de cooperar e colaborar entre si, por exemplo as crianças dos três contextos mostraram-se cooperantes face a esta nova metodologia (p.iii). Atendendo às questões iniciais do estudo e posteriores resultados, somos de opinião que a partir de um trabalho sustentado na metodologia de AC se consegue, por um lado, combater os individualismos e uma pedagogia mais transmissiva e, por outro, percebemos que a criança constrói o seu conhecimento com o outro, de uma forma ativa e consciente fazendo com que as aprendizagens se tornem mais significativas. As crianças ao trabalharem em grupo, de uma forma orientada pelo educador/professor e estimuladas, tornam-se cada vez mais ativas e atentas ao que as rodeia (p. 91).

De salientar que, globalmente, os relatórios refletem o percurso de formação seguido pelos estudantes e evidenciam a atitude crítica e reflexiva em relação aos desafios, processos e desempenhos do quotidiano profissional experienciado. Os relatórios demonstram o envolvimento dos estudantes na procura de respostas para o problema identificado, percorrendo um percurso investigativo que reconhecem como essencial para o seu desenvolvimento profissional.

5. Para finalizar

Neste ponto retomamos a ideia de que o estudo incidiu sobre as opções investigativas dos futuros professores. Da análise dos dados foi possível verificar: (1) quanto às temáticas de investigação, ainda que diversificadas, existe uma grande incidência na utilização de metodologias e estratégias de ensino, tendo em vista a promoção de melhores aprendizagens dos alunos. Os estudantes optam por temas como: trabalho de projeto, organização do espaço educativo, estratégias de ensino-aprendizagem, recursos didáticos, aprendizagem cooperativa, relação pedagógica, entre outros; (2) as opções metodológicas assentam em estudos de caráter qualitativo; (3) os participantes, por questões de conveniência, são os alunos das turmas em que realizam a Prática de Ensino Supervisionada e os professores cooperantes; (4) relativamente às técnicas de recolha de dados a observação surge com algum destaque, evidenciando-se os guiões de observação nos instrumentos utilizados; (5) as conclusões surgem em plena articulação com as temáticas, destacando-se a importância da utilização de metodologias e estratégias de ensino promotores da melhoria dos desempenhos e aprendizagens dos alunos. As conclusões mais assinaladas nos relatórios mostram claras evidências de que a investigação é essencial para a melhoria das práticas em contexto.

Referências bibliográficas

- Alarcão, Isabel (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In Bártolo P. Campos (Ed.), *Formação profissional de professores no ensino superior* (pp. 21-31). Porto: Porto Editora.
- Almeida, Leandro, & Freire, Teresa (1997). *Metodologia da investigação em psicologia da educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Amado, João (2013). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, João, Costa, António P., & Crusoé, Nilma (2017). A técnica de análise de conteúdo. In João Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (3.^a ed.) (pp. 303-353). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bardin, Laurence (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, Robert, & Biklen, Sari (1994). *Investigação qualitativa em educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Carr, Wilfred, & Kemmis, Stephen (2010). Educational action research: A critical approach. In Susan Noffke, & Bridget Somekh (Eds.), *Handbook of educational action research* (pp. 74-84). London: SAGE.
- Costa, António P., & Amado, João (2018). *Análise de conteúdo suportada por software*. Oliveira de Azeméis: Ludomedia.
- Day, Christopher (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- De-Ketele, Jean-Marie, & Roegiers, Xavier (1999). *Metodologia da recolha de dados – Fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Dewey, John (1952). *Experiência e educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Elliott, John (2010). Building educational theory through action research. In Susan Noffke, & Bridget Somekh (Eds.), *Handbook of educational action research* (pp. 28-38). London: SAGE.
- Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança (2012). *Regulamento da Prática de Ensino Supervisionada*. Bragança: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança
- Estanheiro-Morais, Ivão (2017). *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico* (Relatório de estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança para obtenção do grau de Mestre). Bragança: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança.

- Ghiglione, Rodolphe, & Matalon, Benjamin (2001). *O inquérito - Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Hargreaves, Andy, & Fullan, Michael (1992). Introduction. In Andy Hargreaves, & Michael Fullan (Orgs.), *Understanding teacher development* (pp. 1-19). New York: Teacher College Press.
- Julien, Heidi (2008). Content analysis. The sage encyclopedia of qualitative research methods. SAGE. Consultado em novembro, 2018, em http://www.sage-ereference.com/research/Article_n65.html
- Latorre, António, Rincon, Delio, & Arnal, Justo (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiência.
- Ludke, Menga & André, Marli (1986). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- Lee, Raymond M. (2003). *Métodos não interferentes em pesquisa social. Trajectos* (E. de Freitas, Trad.). Lisboa: Gradiva. (Obra original publicada em 2000).
- Marcelo-García, Carlos (1999). *A formação de professores: Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Miles, Matthew B., Huberman, Michael, & Saldaña, Johnny (2014). *Qualitative data analysis. A methods sourcebook* (3.^a ed.). Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.
- Noffke, Susan (2010). Revisiting the professional. Personal and political dimensions of action research. In Susan Noffke, & Bridget Somekh (Eds.), *Handbook of educational action research* (pp. 6-23). London: SAGE.
- Noffke, Susan, & Somekh, Bridget (2010). Introdução. In Susan Noffke, & Bridget Somekh (Eds.), *Handbook of educational action research* (pp. 1-5). London: SAGE.
- Oliveira-Formosinho, Júlia, & Formosinho, João (2008). Prefácio: A investigação-acção e a construção de conhecimento profissional relevante. In Lídia Máximo-Esteves (Org.), *A visão panorâmica da investigação-acção* (pp. 7-14). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, José (1995). *O pensamento e acção do professor*. Porto: Porto Editora.
- Ponte, João Pedro (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). Lisboa: APM.
- Ponte, João Pedro (2004). Pesquisar para compreender e transformar a nossa própria prática. *Educar*, 24, 37-66.

- Sampaio, Rosana F., & Mancini, Marisa C. (2007). Estudos de revisão sistemática: Um guia para síntese criteriosa da evidência científica. *Brazilian Journal of Physical Therapy*, 11(1), 83-89. Consultado em novembro, 2018, em <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-35552007000100013>.
- Serrano, Gloria P. (2004). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes: Métodos*. Madrid: La Muralla.
- Stake, Robert E. (2007). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stenhouse, Lawrence (1983) *Authority, education and emancipation*. London: Heinemann.
- Tuckman, Bruce W. (1994). *Manual de investigação em educação - Como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.