

# INCTE 2019

IV Encontro Internacional de Formação na Docência  
4th International Conference on Teacher Education

## Livro de Atas Proceedings



INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA Escola Superior de Educação

Bragança | 3 e 4 de maio | 2019

Livro de Atas

**IV Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE)**

Proceedings

**4<sup>th</sup> International Conference on Teacher Education (INCTE)**

**Título:** IV Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): Livro de atas  
**Edição:** Instituto Politécnico de Bragança  
**Editores:** Manuel Vara Pires Instituto Politécnico de Bragança  
Cristina Mesquita Instituto Politécnico de Bragança  
Rui Pedro Lopes Instituto Politécnico de Bragança  
Elisabete Mendes Silva Instituto Politécnico de Bragança  
Graça Santos Instituto Politécnico de Bragança  
Raquel Patrício Instituto Politécnico de Bragança  
Luís Castanheira Instituto Politécnico de Bragança  
**Ano:** 2019  
**ISBN:** 978-972-745-259-0  
**Handle:** <http://hdl.handle.net/10198/15084>

# Organização

O INCTE 2019 é organizado pelo IPB, onde decorrem as sessões.

## Comissão Organizadora

Adorinda Gonçalves (IPB, Portugal)  
Cristina Mesquita (IPB, Portugal)  
Elisabete Mendes Silva (IPB, Portugal)  
Elza Mesquita (IPB, Portugal)  
Graça Santos (IPB, Portugal)  
Jacinta Costa (IPB, Portugal)  
Luís Castanheira (IPB, Portugal)  
Manuel Vara Pires (IPB, Portugal)  
Maria José Rodrigues (IPB, Portugal)  
Maria Raquel Patrício (IPB, Portugal)  
Mário Cardoso (IPB, Portugal)  
Paula Vaz (IPB, Portugal)  
Rui Pedro Lopes (IPB, Portugal)

As tendências no ensino da matemática num curso de licenciatura em matemática.....	1002
<i>Ana Maria Libório de Oliveira, Karla Amâncio Pinto Field's, Crisonéia Nonata de Brito Gomes, Érika de Oliveira Lima, Tiago Felipe de Oliveira Alves, Bruno Marx de Aquino Braga</i>	
Descobrir as emoções para potenciar as aptidões: uma aplicação no ensino superior.....	1010
<i>Sandra Saúde, Ana Paula Zarcos, Albertina Raposo</i>	
Devíamos fazer mais tarefas como esta!: uma experiência em álgebra linear.....	1021
<i>Flora Silva, Paula Maria Barros, José António Fernandes</i>	
Difusión de experiencias educativas a través de un programa de radio local.....	1033
<i>Vanesa Delgado Benito, Vanesa Ausín Villaverde, Sonia Rodríguez Cano, Concetta Maria Sigona</i>	
Dimensão investigativa nos relatórios finais de estágio: cruzando resultados.....	1043
<i>Cristina Martins, Cristina Mesquita, Elza Mesquita, Maria José Rodrigues, Mário Cardoso</i>	
Integração das línguas nacionais na formação de professores moçambicanos: práticas, experiências, desafios.....	1055
<i>Francelino Wilson, Juma Manuel, Orlando Bahule</i>	
Literatura en ámbito escolar fuera de las aulas: propuestas didácticas en ELE.....	1062
<i>Alexia Dotras Bravo</i>	
Los educadores ante las tecnologías de la información y la comunicación.....	1072
<i>Marcos Cabezas González, Sonia Casillas Martín</i>	
NitroPortugal: projeto de arte e tecnologia ao serviço do ambiente.....	1082
<i>Sérgio Eliseu, Maria Manuela Lopes, Gilberto Reis, Paulo Bernardino Bastos, Joana Rafael, Cláudia M. D. S. Cordovil</i>	
No chains! – a case study in teaching English C2 in higher education.....	1092
<i>Cláudia Martins</i>	
Organizações escolares aprendentes e desempenho organizacional das instituições de ensino superior portuguesas.....	1104
<i>Marina Godinho Antunes, Pedro Ribeiro Mucharreira, Maria do Rosário Teixeira Justino, Joaquín Teixeira Quirós</i>	
Promoção de conhecimentos do modelo conceptual TPACK na formação inicial de professores.....	1114
<i>Nuno Martins, Fernando Martins, Cecília Costa, Ricardo Silva</i>	
Proyecto de peer-tutoring internacional: competencias percibidas por los alumnos-tutores.....	1127
<i>Víctor González López, David Revesado Caballares, Eva García Redondo</i>	
Práticas curatoriais no ensino superior como estratégia pedagógica de ensino e inovação.....	1139
<i>Maria Manuela Lopes, Gilberto Reis, Sérgio Eliseu</i>	
Support and guidance of professional tutors: the perspective of teachers in training.....	1150
<i>Pilar Colás-Bravo, Irene García-Lázaro</i>	
Teatro musical e performance como estratégias potenciadoras de capacitação, transformação e mudança.....	1159
<i>Helena Maria da Silva Santana, Maria do Rosário da Silva Santana</i>	

## Dimensão investigativa nos relatórios finais de estágio: cruzando resultados

Cristina Martins<sup>1</sup>, Cristina Mesquita<sup>1</sup>, Elza Mesquita<sup>1</sup>, Maria José Rodrigues<sup>1</sup>, Mário Cardoso<sup>1</sup>  
mcesm@ipb.pt, cmmgp@ipb.pt, elza@ipb.pt, mrodrigues@ipb.pt, cardoso@ipb.pt

<sup>1</sup> Centro de Investigação em Educação Básica, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal

### Resumo

Neste artigo pretendemos dar continuidade ao estudo incidente na dimensão investigativa materializada nos relatórios finais de estágio (RFE) concluídos entre 2014 e 2017, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança, no âmbito dos mestrados de 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. De uma primeira análise e interpretação realizadas, tendo por base as categorias criadas: *temática de investigação* que foi enfatizada, o *tipo de investigação* realizada, os *participantes*, os *instrumentos de recolha de dados*, a *análise efetuada* e as *conclusões*, emergiram os seguintes indicadores: (1) a dimensão investigativa está centrada no desenvolvimento das práticas e na compreensão/melhoria dos processos de ensino e aprendizagem; (2) a matriz e as opções metodológicas assentam em estudos de carácter qualitativo; (3) os participantes estão, maioritariamente, circunscritos aos alunos das turmas em que são realizados os estágios; (4) as conclusões estão centradas no valor educativo dos projetos de investigação, nomeadamente, no impacto das intervenções na promoção e melhoria do desempenho e aprendizagem dos alunos. Concretamente, na sequência deste último indicador, nesta comunicação pretendemos fazer o aprofundamento e cruzamento dos resultados, como seja, a análise das conclusões dos RFE e a sua interseção com a temática de investigação enfatizada: nas conclusões, as questões de investigação são merecedoras de respostas fundamentadas? São fundamentadas nas práticas/atividades de sala de aula ou na literatura de referência ou em ambas? O processo investigativo, tal como na primeira fase, segue uma abordagem qualitativa através de consecutivos processos de categorização e cruzamento do *corpus* de dados. Assim, no que concerne ao tratamento, análise e interpretação dos dados, serão utilizadas técnicas de análise de conteúdo, com recurso ao *software* MAXQDA. Muito embora as limitações inevitáveis da passagem da análise à síntese, destacamos dois aspetos que se complementam e intersejam: (i) o *valor educativo* dos projetos na promoção da melhoria do desempenho e aprendizagem, e (ii) o *princípio da transformabilidade* colocado na investigação enquanto meio de compreensão e transformação da experiência educativa. Este trabalho é revelador da existência de uma cultura de investigação educacional em constante (re)harmonização, da qual surgem muitas questões por e para conhecer.

**Palavras-Chave:** mestrados profissionalizantes, relatórios finais de estágio, investigação.

### Abstract

In this paper we aim at continuing the analysis focusing on the investigative dimension observable in the final internship reports (RFE) concluded between 2014 and 2017 at the Escola Superior de Educação of Instituto Politécnico de Bragança, pertaining to the master's courses in Pre-School Education, Pre-School Education and Teaching on the 1st cycle of Basic Education and Teaching on the 1st and 2<sup>nd</sup> cycles of Basic Education. From a first analysis and interpretation carried out, supported on the categories created: *Investigation thematic* that was emphasized, *the kind of investigation* undertaken, *the participants*, *the data gathering instruments*, *the analysis carried out* and *the conclusions*, the following four indicators emerged: (1) the investigative dimension is centered on the development of practices and in the understanding/improvement of teaching and learning procedures ; (2) the matrix and methodological choices are based on qualitative type studies; (3) participants are for the most part limited to the students where internship is carried out; (4) conclusions are centered on the educational value of investigation. Projects, namely on the impact of interventions on promoting and improving student's learnings. Namely, following this last indicator, in this paper we aim at deepen and cross tabulate results, such as, the analysis of conclusions of RFE and their intersection with the investigation thematic emphasized; in the conclusions are the investigation questions prone to funded answers? Are the funded on the classroom practices/activities or in the reference literature or both? The investigative process, like for the first phase, follows a qualitative approach through consecutive steps of categorizing and crossing the *corpus* of data. Thus, concerning the treatment, analysis and interpretation of data, content analysis techniques will be used, with MAXQDA software support. In spite of the unavoidable limitations of the passage of analysis to synthesis, we highlight two complementary and intersecting aspects: (i) the *educational value* of projects in promoting the improvement of performance and learning; and (ii) the *principle of transformability* placed on the investigation as a means of understanding and transforming the collective experience. This work shows the existence of a culture of educational investigation in constant (re)harmonization from which arise questions for and to know.

**Keywords:** professional master's degrees, final internship reports, research.

## 1 A importância da investigação na formação de educadores e professores

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. Para Elliott (2010) a investigação em educação deve ser suportada por uma intencionalidade prática para a mudança, geradora de conhecimento prático, que, em nosso entender, deve ser considerada desde a formação inicial dos educadores e professores. Este tipo de conhecimento, segundo o autor, habilita as pessoas para coordenarem as suas ações para os propósitos da *praxis*.

A investigação-ação revela-se como uma metodologia que apoia os docentes na articulação entre a teoria e prática que permite produção do saber, compreendido como uma construção interacional, dialógica e contextualmente situada (Nogueira, 2001). Na formação inicial de educadores e professores a articulação entre os formandos, os cooperantes e os supervisores da instituição formadora permite um diálogo e interação da qual resulta a leitura partilhada da realidade contextual, no sentido de encontrar estratégias e respostas às questões emergentes.

Neste sentido, o conhecimento prático não é considerado como uma mera prática, constituindo-se como um modo de raciocínio que abre espaço à reconstrução reflexiva dos pré-conceitos. Segundo Elliott (2010) isto acontece, porque não se separam os meios dos fins, enquanto objetos de reflexão. Assim, o conhecimento prático pode ser encarado como uma filosofia da prática, desde que as mudanças na praxis - compromisso ético com a ação – sejam acompanhadas por mudanças conceituais e pedagógicas, tendo em conta os propósitos éticos e morais inerentes ao processo educativo.

Esta abordagem insere-se na concetualização do desenvolvimento profissional dos professores, entendido como “uma caminhada que envolve crescer, ser, sentir e agir em contexto” (Oliveira-Formosinho, 2002, p. 42), pelo que se assume o desenvolvimento profissional na perspetiva da mudança ecológica, no decurso de todo o processo formativo ao longo da vida dos educadores e professores.

Os estudos sobre o desenvolvimento profissional, parecem evidenciar que a utilização da investigação-ação em educação providencia bases concetuais e metodológicas que ajudam o professor a compreender a ação educativa que desenvolve, a questioná-la, a investigar novas possibilidades, promovendo mudanças que se refletem na aprendizagem das crianças. Os projetos, sustentados numa linha metodológica de investigação-ação, que assumem a complexidade educativa, são entendidos numa aceção mais profunda, envolvendo metas imediatas, que se articulam com compromissos educacionais e sociais, a longo prazo. É neste sentido que os profissionais necessitam de construir conhecimentos, competências, disposições e práticas que se constituam como uma mais-valia na ação que desenvolvem.

Nos estudos que utilizam esta metodologia emerge um desenho metodológico que se configura num processo cíclico, de pensar-fazer-pensar para investigar e criar a mudança. Esta perspetiva é assumida na Prática de Ensino Supervisionada (PES) desenvolvida no âmbito dos mestrados profissionalizantes da Escola Superior de Educação de Bragança. A este propósito o Regulamento da PES refere que os formandos 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).

Acreditamos que os futuros educadores e professores, ao documentarem a sua prática, valorizam e garantem a investigação, e assumem-na como um contributo para o seu desenvolvimento pessoal, profissional, social e ético.

Este estudo surge na continuidade do trabalho desenvolvido Mesquita, Mesquita, Rodrigues, Cardoso e Martins (no prelo) que se debruçou sobre a análise nos relatórios finais de Prática de Ensino Supervisionada tendo em conta as temáticas de investigação, o tipo de investigação realizada, os participantes, os instrumentos de recolha de dados, a análise efetuada, bem como as principais conclusões da investigação. Particularmente este estudo debruça-se sobre a forma como os formandos evidenciam nas conclusões os dados da investigação desenvolvida ao longo da PES.

## 2 Abordagem metodológica

Relembrando a opção metodológica seguida, assinalamos que a investigação em desenvolvimento se inscreve numa abordagem qualitativa. Foram utilizadas técnicas de análise de conteúdo (Amado, Costa, & Crusoé, 2017), com recurso ao *software* MAXQDA ([www.maxqda.com](http://www.maxqda.com)). Ressalvamos que 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).

Numa primeira fase, 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*.

Nesta segunda fase debruçamo-nos sobre a *temática de investigação* que foi enfatizada e as principais *conclusões da investigação*, tendo sido cruzados os dados de 21 relatórios finais da Prática de Ensino Supervisionada, defendidos no ano de 2017.

## 3 Cruzando resultados

Reabrimos os resultados referentes à temática de investigação e observamos uma multiplicidade de temas sobre os quais os estudantes realizaram investigação e documentação de práticas. Constatamos evidências claras de que os estudantes optam, essencialmente, pela abordagem de temas transversais que possam trabalhar nas diferentes áreas do saber.

Considerando as nossas preocupações em perceber se os estudantes, nas conclusões, revelam, ou não, respostas fundamentadas às questões que colocam inicialmente e se, porventura, essa argumentação se suporta nas práticas vivenciadas ou na literatura de referência ou, ainda, em ambas, pensamos fazer o aprofundamento e o cruzamento de resultados. Resultados que surgem da análise às conclusões dos Relatórios Finais de Estágio (RFE) e da sua interseção com a temática de investigação, insere também ela nos respetivos relatórios.

Quanto à análise das conclusões dos RFE é evidente a resposta(s) [ou tentativa de resposta(s)], mais ou menos fundamentada(s), às questões de investigação colocadas, destacando-se, a indicação de metodologias ou estratégias, ou o tipo de ensino, ou ainda o tipo de aprendizagem (expressões utilizadas nos diferentes relatórios) desenvolvidos e que, duma forma geral, conduziram a resultados positivos nos desempenhos e aprendizagem dos estudantes, sendo, em alguns casos, possível identificar também dificuldades.

Depois de uma análise mais focada dos investigadores sobre as questões de investigação, propostas pelos estudantes nos seus RFE, percebeu-se que eram muito díspares, não sendo possível encontrar categorias comuns. As questões centram-se nos seguintes aspetos:

- impacto da utilização de imagens enquanto recurso didático, na construção da substantividade dos saberes em sala de aula (A1);
- comunicação por escrito de ideias e raciocínios sobre um determinado conteúdo (A2);
- importância da utilização da música no processo de ensino/aprendizagem (incidindo na área curricular do Português) (A3);
- oportunidades de conhecimento do mundo que, em contexto de creche e de jardim de infância, são proporcionadas às crianças (A4);
- importância do uso das tecnologias de informação e comunicação nas aulas (A5);
- promoção do gosto pela leitura e pelo livro (A6);
- tipo de interações que predominam no contexto/sala em educação de infância (A7);
- áreas de conteúdo privilegiadas no contexto/sala em educação de infância (A8);
- oportunidades de desenvolvimento motor proporcionadas às crianças no contexto de educação de infância (A9);
- literatura para a infância como contributo para o desenvolvimento holístico das crianças na educação de infância (A10);
- construção de processos de transições educativa de qualidade a partir das perceções das crianças (A11);
- o jogo, enquanto recurso pedagógico, como contributo para uma aprendizagem mais significativa na educação pré-escolar e no 1.º CEB (A12);
- importância das dinâmicas da comunicação verbal e não-verbal para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem (A13);
- contributo do livro para a emergência e promoção da leitura e para o desenvolvimento de competências de literacia (A14);
- a metodologia de trabalho cooperativo permite ultrapassar as limitações da metodologia tradicional, nomeadamente ao nível da coesão e da partilha, nos grupos de trabalho; o trabalho cooperativo influencia, ou não, no desenvolvimento cognitivo e social das crianças; a metodologia de trabalho cooperativo promove nas crianças o desenvolvimento da interdependência positiva, da responsabilidade individual e de grupo e a interação estimuladora (A15);
- estratégias de ensino-aprendizagem que podem potenciar melhor a descoberta da criança pelo Mundo Físico e Social em contexto de creche, educação pré-escolar e ensino do 1.º ciclo do ensino básico (A16);
- importância do desenho no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança (A17);
- perceções dos educadores, professores e família sobre a relação escola-família, o envolvimento parental e desenvolvimento de estratégias potenciadoras dessa relação (A18);

- percepções das crianças sobre as questões de género (A19);
- articulação entre as artes plásticas e as ciências como motor de motivação das crianças para a aprendizagem (A20);
- contributo da horta pedagógica para a sensibilização ambiental das crianças (A21).

No geral podemos antecipar que as conclusões estão centradas no valor educativo dos projetos de investigação, nomeadamente, no impacto das intervenções para a promoção e melhoria do desempenho e aprendizagem das crianças. Contudo, podemos fazer uma análise mais específica sobre cada um dos grandes aspetos focados anteriormente.

Aferimos que A1 refere que a leitura de imagens potenciou a comunicação escrita e oral em sala de aula e que “os resultados obtidos da investigação revelaram aspetos relacionados com a funcionalidade das imagens que determinam potencialidades educativas no ensino, destacando-se como recursos didáticos de motivação e de informação permitindo a construção de significados”. Para além de se posicionar nas práticas, este estudante, situa-se, ainda que timidamente, na literatura de referência aquando da valorização da imagem como potencialidade educativa.

A2 posicionando-se face à problemática da comunicação por escrito de ideias e raciocínios, sobre um determinado conteúdo, refere que

as análises dos registos escritos dos alunos apontam para melhores desempenhos na dimensão da clareza e da lógica e para maiores dificuldades em profundidade e em fundamentação, especialmente na apresentação de justificações e argumentos para suportar as suas ideias e raciocínios.

Neste excerto de texto temos, nitidamente, evidências das práticas, mas também resultam, mais ou menos, evidentes as expectativas deste estudante no seu compromisso e participação como futuro professor com respeito aos alunos, quer na responsabilidade pela aprendizagem, quer na melhoria do seu desempenho.

A3 argumenta a(s) sua(s) resposta(s) sustentando-se nas práticas vivenciadas em contexto de estágio. Para ilustrar esta asserção apresentamos um excerto do seu relato escrito:

pensamos poder concluir que quer no contexto do 1.º CEB quer no de 2.º CEB, os professores consideram que a música pode ser usada como uma estratégia valiosa no processo de ensino/aprendizagem, uma vez que, é um fator que contribui para um maior envolvimento dos alunos na realização e concretização das atividades. Podemos ainda constatar que, a maioria dos alunos demonstrou uma atitude diferenciada, quando a música foi utilizada em contexto sala de aula, tanto na compreensão de conteúdos como no grau de concentração.

Existem também discursos que sugerem estratégias ativas orientadas para criação e para a manutenção de um ambiente de exploração: “os resultados relevam a importância do recurso a estratégias e meios diversos de observação e exploração do mundo físico, assentes numa perspetiva de aprendizagem ativa e construtiva” (A4); “podemos afirmar que a implementação de estratégias de ensino-aprendizagem mais ativas potenciam, de facto, a descoberta da criança pelo mundo físico e social, isto, como constatamos, em qualquer um dos contextos (Creche, Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico)” (A18). Acrescenta ainda A18 que o facto de ter adotado “uma pedagogia ativa,

potenciou a descoberta do mundo físico e social por parte das crianças, contribuindo para o seu envolvimento nas atividades propostas”, afirmando ainda ser consciente de que, enquanto mediadora do ensino-aprendizagem, proporcionou “momentos que despertaram a curiosidade das crianças” (A18). Estes discursos, como se percebe, estão relacionados com a criação de ambientes de aprendizagem significativos e com a promoção de estratégias ativas orientadas, também elas, para um ambiente adequado e capaz de promover e valorizar a exploração pelo meio físico e social.

Embora os discursos sejam díspares, como frisamos antes, existem, contudo, alguns pontos que poderemos dizer que se tocam, nomeadamente quando os estudantes questionam a importância de trabalhar a leitura e o livro (A7), bem como o contributo do livro na emergência e promoção da leitura para o desenvolvimento de competências de literacia (A16) e da literatura para a infância para o desenvolvimento holístico das crianças na educação de infância (A10). A7 destaca que existe “valorização da literatura para a infância por parte das crianças” e que, sustentando-se nas suas próprias práticas, para dar resposta(s) à questão inicial da sua investigação, percebeu que “a leitura de obras literárias para a infância proporcionou o desenvolvimento da capacidade de concentração, de respeito pelo próximo, de compreensão e aquisição de novo vocabulário, através da exploração oral dos textos trabalhados em sala [referindo-se às crianças]”. Acrescenta que o trabalho que desenvolveu com as crianças, tendo sido acompanhado pelas suas famílias, resultou na “promoção de diálogos para partilha de ideias e opiniões” e que o projeto que implementaram sobre a leitura permitiu que as crianças tivessem desenvolvido “uma relação afetiva com o livro e com o ato de ler, aumentando o gosto pela leitura” (A7). Uma posição de resposta à questão colocada claramente centrada nas suas práticas e nada evidente na literatura de referência. Quer A10, quer A16 sustentam as suas respostas a partir da análise que realizaram aos instrumentos de recolha de dados que utilizaram. As suas conclusões baseiam-se, então, no caso de A10, nos dados de um inquérito que cruza com os dados da prática e que, segundo o próprio, lhe permitiu a “elaboração de um perfil de boas práticas de leitura literária em contexto familiar”. A16 também tece as suas conclusões baseando-se nos resultados obtidos e sublinha, “pela sua transversalidade, a relevância, no processo de aprendizagem, do livro, da leitura e de práticas de educação literária, na aquisição, desenvolvimento e mobilização de competências de literacia nas crianças”. Acrescenta A16 que “da análise e tratamento de dados” pôde concluir que se deve “promover mais atividades com as crianças para lhes inculcar o gosto pelo livro e pela leitura”.

Para além das considerações feitas pelos estudantes A7, A10, e A16 à promoção da leitura, do livro e da literatura para a infância, outros houve que observaram como essencial investigar a importância do desenho no processo de desenvolvimento e aprendizagem (19) e que articulação pode ocorrer entre as Artes Plásticas e as Ciências para se motivarem as crianças para a aprendizagem (A22). Ainda no âmbito das expressões artísticas e físico-motoras podemos integrar questões que se prendem com outros dos seus domínios, nomeadamente as oportunidades de desenvolvimento motor proporcionadas às crianças no contexto de educação de infância (A9) e o jogo, enquanto recurso pedagógico, como contributo para uma aprendizagem mais significativa na educação pré-escolar e no 1.º CEB (A15). O estudante A19 colocando a tónica na importância do desenho, no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, teceu algumas considerações baseando-se nos dados de análise aos instrumentos de recolha de dados utilizados e narra que esses “revelam que proporcionar experiências de

aprendizagem com recurso frequente ao desenho, permite que as crianças desenvolvam competências transversais, verificando-se melhorias na aprendizagem, visto que estas se envolvem, com mais ênfase nas atividades” e “as aprendizagens fluem, naturalmente”. A22, sustentando-se nas próprias práticas, dá resposta à questão de partida, considerando fundamental “a articulação entre as diferentes áreas do saber, em particular, entre as artes plásticas e as ciências” e que “as atividades desenvolvidas demonstraram que a implementação de estratégias diversificadas, em que a imaginação da criança, através das artes plásticas e da descoberta por meio de experiências motivadoras, adequam-se às diversas áreas do saber, permitindo mais interesse e motivação das crianças para a aprendizagem”. A9 não apresenta conclusões muito sustentadas, nem literatura de referência, nem tampouco nas suas práticas, uma vez que se situa apenas na assunção da “necessidade de, no contexto da Educação de Infância, se promoverem práticas pedagógicas que fomentem o desenvolvimento motor das crianças”. Contrariamente, A15 manifesta a sua opinião, sustentado nas suas práticas, ao referir o seguinte: “após a análise de toda a informação verifica-se, de forma acentuada o empenho, a participação e o interesse que as crianças demonstram sempre que se encontram em situação de jogo, o que permite uma aprendizagem mais significativa”. Como se constata, estes futuros professores, ainda sem muita experiência em contexto, destacam marcos de referência a nível do ensino-aprendizagem que os ajuda a superar fatores que podem influir no êxito das crianças e, ao mesmo tempo, na prevenção de possíveis dificuldades.

Sobre a importância das tecnologias de informação e comunicação (TIC) sublevam-se dois estudantes (A6 e A11). A6 constata que apesar dos resultados da sua investigação indicarem que “os alunos utilizam bastante as TIC durante o dia a dia para diferentes tarefas”, contrariamente na escola “só acontece esporadicamente”. Acrescenta ainda que, regra geral, as TIC, na opinião dos seus utilizadores (crianças) dão significado às experiências de aprendizagem, pois “só o simples facto de se usarem estes recursos” motivam e fazem com que “percebam melhorar os assuntos abordados”. Sustentado nas suas práticas afirma que “a utilização das TIC na sala de aula provou ser uma ferramenta dinamizadora, na medida em que potenciou as aprendizagens e facilitou a compreensão de determinados conteúdos”. Também A11 se situa na mesma linha de constatações ao relatar que “ao longo do processo de intervenção-investigação (...) foi possível observar que os alunos, realizando trabalho em grupo e interagindo na realização de atividades/tarefas com recurso às TIC, desenvolveram uma atitude de responsabilidade, autonomia e respeito pelas ideias dos outros”.

Para além da importância das TIC surgiram ainda outras questões de investigação que se prenderam com o tipo de interações e áreas de conteúdo (A8), com as dinâmicas da comunicação verbal e não-verbal para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem (A13) e com as metodologias de trabalho de grupo, concretamente com a metodologia de trabalho cooperativo (A17). Sobre estas matérias começamos por nos situar na narrativa de A8, nomeadamente na questão que se prende com as interações. A8, sustentando a sua reflexão em dois contextos de intervenção (creche e jardim de infância), salienta que

o tipo de interação dominante nos dois contextos foi a bidirecionalidade: a interação entre a criança-alvo e o adulto na creche e a interação criança-alvo e a outra criança no jardim de infância. Quanto à interação unidirecional foi mais evidente no contexto de

jardim de infância ocorrendo entre a criança-alvo com o adulto, seguida da criança-alvo com a outra criança e da criança-alvo com o grupo de crianças.

Posicionando-se também sobre as áreas de conteúdo privilegiadas no contexto/sala em educação de infância, A8 acrescenta que “na creche as áreas mais vezes abordadas foram a linguagem oral e abordagem à escrita e a expressão motora” e “no jardim de infância a área mais abordada foi a linguagem oral e abordagem à escrita e a expressão plástica”. Concluiu o seu pensamento mencionando que “a linguagem oral e abordagem à escrita [foi no seu estudo] a área de conteúdo mais potenciadora das interações entre pares” e que, em termos de organização do grupo de crianças, “na creche, o grupo dominante foi em pares e no jardim de infância foi o grande grupo” (A8). Numa interação mais focada nas dinâmicas da comunicação (verbal e não-verbal) como contributo para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem temos a narrativa de A13. Nas conclusões atende “à questão-problema e aos seus objetivos” e selecionou “um conjunto de instrumentos de recolha de dados, para que fizesse sentido todo o processo de investigação apresentado”. Reitera as técnicas e os instrumentos e recolha de dados que utilizou, uma vez que considera que “todos os registos foram essenciais” para delinear o tema da investigação. Acrescenta ainda que “os registos fotográficos e em áudio, as produções das crianças (orais e escritas) foram importantes no decorrer da descrição, fundamentação e análise das experiências de ensino-aprendizagem”. A partir de todos os registos e respetiva análise, que fez questão de reforçar nas conclusões, compreendeu

que tipos de dinâmicas comunicativas prevalecem na sala de atividades/aula, nomeadamente: a unidirecional (educador/professor-criança; criança-educador/professor; criança-criança) e a bidirecional (educador/professor-criança-educador/professor; criança-educador/professor-criança), isto no que concerne à comunicação verbal. Relativamente à comunicação não-verbal prevalece a subcategoria manifesta atenção a intervenções/questões das crianças (A13).

Perante as evidências que faz questão de salientar ainda releva a necessidade de os “educadores/professores promoverem nas suas práticas educativas as diferentes dinâmicas da comunicação verbal e não-verbal” (A13). Uma outra forma de promover as interações entre pares é o trabalho de grupo. Da investigação de A17 emergiram três questões que focou na metodologia de trabalho cooperativa, quer por que permite ultrapassar as limitações da metodologia tradicional, nomeadamente ao nível da coesão e da partilha, nos grupos de trabalho, quer por que influencia no desenvolvimento cognitivo e social das crianças e por que promove nas crianças o desenvolvimento da interdependência positiva, da responsabilidade individual e de grupo e a interação estimuladora. Este estudante sustenta-se na literatura de referência e na sua própria prática para dar conta dos resultados da investigação:

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 (A17).

Recorre às questões iniciais para justificar e opinar a respeito dos resultados:

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 (A17).

Pensamos que o estudante A17 conseguiu de uma melhor forma dar mais significado à experiência. Interpreta a experiência a partir dos marcos conceituais que tem como referência, mas também construiu outras formas de conhecimento que podem estar relacionadas com os constructos teóricos nos quais se apoiou.

Por fim, evidenciamos mais questões transversais que se situam na relação escola-família (envolvimento parental/desenvolvimento de estratégias potenciadoras desta relação) (A20), na construção de processos de transições educativa de qualidade a partir das percepções das crianças (A14), nas percepções das crianças sobre as questões de género (A21) e outra questão mais específica que se baseia no contributo da horta pedagógica para a sensibilização ambiental das crianças (A24). A20 quis saber quais eram as percepções dos/as educadores/as, professores/as e família sobre a relação escola-família e também como poderia desenvolver estratégias potenciadoras desta relação. Nas conclusões que tece suporta-se nos dados da análise uma vez que, como relata,

embora as famílias e os profissionais educativos tenham olhares divergentes no que diz respeito ao envolvimento das famílias em contexto educativo, têm um olhar convergente no sentido de considerarem que quanto mais as famílias participarem e se envolverem na vida da escola maior será o seu contributo para o sucesso educativo das crianças (A20).

A análise dos dados deu claras indicações para dar resposta(s) à questão a investigar deste estudante, tal como evidencia o seu discurso. Sobre a questão do estudante A14 e uma vez que se situou na construção de processos de transição educativa de qualidade a partir das percepções das crianças, as suas conclusões suportam-se nos dados analisados a partir da prática e, a propósito, alude que “as crianças perspetivam a transição como algo positivo”, algo que “suscita entusiasmo, mas também inquietação”, conseguindo identificar “diferenças entre a EPE [Educação Pré-escolar] e o 1.º CEB [1.º ciclo do ensino básico]”. A14 interessou-se em conhecer as percepções das crianças sobre as questões de género e os dados, como expõe, “parecem apontar para existência de conceções estereotipadas sobre o género que podem condicionar a criança e o modo como, em adulto, a mesma assumirá os seus papéis pessoais, sociais e profissionais”. É, portanto, uma conclusão baseada nas evidências da prática. A24 apresenta-nos uma questão mais específica ligada às questões de sensibilização ambiental, considerando os contributos de uma horta pedagógica. Os resultados anotados por A24 advêm das situações vivenciadas no contexto de estágio e não se consegue perceber se recorre, ou não, a referenciais teóricos para amparar a sua opinião: “a partir dos resultados obtidos podemos inferir que os espaços exteriores são espaços educativos e, desta forma, o espaço da horta pedagógica mostrou-se apropriado para a aprendizagem das crianças, pois proporcionou grandes vivências e experiências”. Acrescenta ainda que “cabe ao educador aproveitar tais potencialidades que os espaços ao ar livre oferecem, uma vez que estes possibilitam a vivência de situações educativas intencionalmente planeadas e a realização de atividades informais” e concluiu que “o desenvolvimento de experiências de ensino-aprendizagem no exterior, nomeadamente a criação de hortas pedagógicas contribuem para a sensibilização ambiental das crianças” (A24).

Uma vez que estamos focalizados em dar significado ao que os estudantes concluem, considerando se as questões de investigação são merecedoras de respostas fundamentadas e se, em caso afirmativo, essa fundamentação diz respeito a práticas/atividades de sala de aula e/ou na literatura de referência, convém revelar que, dos 24 RFE analisados, não conseguimos encontrar qualquer tipo de ocorrência em três desses relatórios (A5, A12 e A23).

#### 4 Apontamento final

Neste exercício final, será importante considerar as enormes e inevitáveis perdas que a passagem da análise à síntese pressupõe. Porém e não obstante a estas limitações, o conhecimento emergente dos processos investigativos em análise permite salientar o *valor educativo* dos projetos na promoção da melhoria do desempenho e aprendizagem. 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). Este entendimento de um desenvolvimento do conhecimento profissional assente na *reflexão sobre e na ação* é reveladora de uma epistemologia de natureza construtivista latente nos futuros educadores e professores. Neste particular, é necessário destacar o papel da ação supervisiva na mobilização dos conhecimentos fundamentais para a tomada de decisões metodológicas e pedagógicas em todo o projeto.

Para nós, a centralidade no *valor educativo* dos projetos revela o papel e a potencialidade da investigação na desconstrução e construção ou reconstrução do pensamento e da ação dos formandos. Apesar da complexidade que advém da *praxis*, é visível a natureza formadora e, simultaneamente, transformadora da dimensão investigativa enquanto pilar fundamental na compreensão e melhoria da prática de ensino e aprendizagem, respondendo, pois, “à necessidade social da transformação que beneficia as pessoas e os contextos e encontra modos de investigar essa transformação e produzir conhecimento” (Formosinho, Monge, & Oliveira-Formosinho, 2016, p. 9).

#### 5 Referências

- Amado, J., Costa, A. P., & Crusoé, N. (2017). A técnica de análise de conteúdo. In J. Amado (Ed.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 301–350). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Costa, A. P., & Amado, J. (2018). *Análise de conteúdo suportada por software*. Oliveira de Azeméis, Aveiro, Portugal: Ludomedia.
- Elliott, J. (2010). Building educational theory through action research. In S. Noffke, & B. 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.
- Mesquita, C., Mesquita, E., Rodrigues, M. J., Cardoso, M., & Martins, C. (no prelo). Relatórios de prática de ensino supervisionada: Opções investigativas dos futuros professores. In

*Livro de atas do XIV Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.* Coimbra: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação e Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

- Nogueira, C. (2001). *Um novo olhar sobre as relações sociais de género: Feminismo e perspectivas críticas na Psicologia Social.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2002). A formação em contexto: A perspectiva da Associação Criança. In J. Oliveira-Formosinho, & T. Kishimoto (Eds.), *Formação em contexto: Uma estratégia de integração* (pp. 1–40). São Paulo: Pioneira Thomson.
- Formosinho, J., Monge, G., & Oliveira-Formosinho, J. (Orgs.) (2016). *Transição entre ciclos educativos: Uma investigação praxeológica.* Porto: Porto Editora.