



Ser Professor Doutor numa escola: expectativas, possibilidades e constrangimentos associados à articulação entre a investigação didática e a prática docente

A Doctor teaching in a school: expectations, opportunities and constraints related to the linking between research and practice

Ângela Espinha

Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores, Universidade de Aveiro
amespinha@ua.pt

Lécio Ribeiro

Universidade de Aveiro
Escola de Música Óscar da Silva
lecoribeiro@ua.pt

Resumo:

Este estudo pretende conhecer as perceções de professores doutorados em Didática relativamente a (i) expectativas que levam os professores a fazer investigação em Didática e (ii) possibilidades e constrangimentos que se levantam à articulação entre a investigação e a prática. Espera-se, desta forma, contribuir para uma melhor compreensão da epistemologia da Didática e da sua operacionalização em terreno educativo. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas a 4 professores doutorados em Didática que exercem ou exerceram funções na escola após a obtenção do grau. Os resultados evidenciam a vontade de se desenvolverem profissionalmente e de inovar e de intervir em contexto educativo como as duas principais expectativas dos entrevistados. Relativamente ao impacto da investigação nas práticas, os entrevistados reconhecem uma melhoria das suas próprias práticas e acreditam que os seus projetos permitiram criar condições para a mudança nos pares e nas escolas onde trabalham ou trabalharam.

Palavras-chave: Didática; articulação investigação e prática; professor investigador

Abstract:

This study intends to know the perceptions of teachers with a PhD in Education about (i) the expectations that lead teachers to do research on Education and (ii) the opportunities and constraints related to the linking between research and practice. This study is expected to contribute to a better understanding of the epistemology of Didática and of its operationalization in the educational context. Semi-structured interviews were made to 4 Doctors in Education who teach or taught in a school after finishing their PhD. The results point the professional development and the motivation to innovate and intervene in the educational context as the two main expectations of the respondents. As far as the impact of research in the practices, they acknowledge an improvement in their own practices and they believe that their research projects favoured the conditions for change in their peers and in the schools where they work or worked.

Keywords: Didactics; linking between research and practice; teacher researcher



Resumen:

Este estudio tiene como objetivos conocer las percepciones de los profesores doctorados en Didáctica relativas a (i) las expectativas que los conducen para hacer la investigación y (ii) las posibilidades y limitaciones que se plantean a la articulación entre investigación y práctica. Se busca contribuir a una mejor comprensión de la epistemología de la Didáctica y su aplicación en el campo de la educación. Se realizaron entrevistas semiestructuradas a 4 Doctores in Didáctica que trabajan o han trabajado en la escuela después de obtener el grado. Los resultados apuntan al desarrollo profesional y al deseo de innovar e intervenir en el contexto educativo como las principales expectativas de los encuestados. Con respecto al impacto de la investigación en la práctica, ellos reconocen una mejora en sus propias prácticas y creen que sus proyectos de investigación han creado las condiciones para un cambio en los pares y en las escuelas en las que trabajan o han trabajado.

Palabras clave: Didáctica; articulación investigación y práctica; profesor investigador

Introdução

Conscientes das suas próprias motivações e expectativas e também do investimento que a investigação requer, interessa aos autores deste estudo, professores do Ensino Básico e Secundário e alunos de um programa doutoral em Educação¹ no ramo de Didática e Desenvolvimento Curricular, saber que impacte a investigação didáctica produzida poderá ter no terreno educativo.

A Didática assume-se como disciplina autónoma, dotada de estatuto científico, que encontra na investigação o elemento fulcral da sua epistemologia e na ação educativa o seu contexto de intervenção. A investigação em Didática tem como uma das suas principais finalidades desenvolver formas de melhorar o processo de ensino e aprendizagem, seu objeto de estudo. Assim, parece ser evidente a necessidade de encarar a relação estreita e cíclica que une estas duas dimensões da Didática, a investigativa e a profissional. Um estudo recente que visava a sistematização do conhecimento produzido em Didática de Línguas² revela que “na Literatura Cinzenta predominam os ‘professores de escola’ (54%), já no *sub-corpus* empírico os responsáveis pela maioria dos textos são os académicos” (Alarcão e Araújo e Sá, 2010, p. 28). Estes dados refletem um crescente investimento dos professores na investigação em Didática, nomeadamente na realização de mestrado e doutoramento. No entanto, “existe ainda, da parte da maioria destes docentes, uma atitude dominante de reserva face ao saber científico que reputam de teórico e, logo, distante da realidade concreta do processo de ensino/aprendizagem” (Canha, 2001, p. 164).

1 Este artigo teve como ponto de partida um trabalho apresentado na unidade curricular de Didática e Desenvolvimento Curricular I do Programa Doutoral em Educação, que faz parte da oferta formativa do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro.

2 “Didática de Línguas: um estudo meta-analítico da investigação em Portugal”, projeto financiado que decorreu entre 2006 e 2009, sob a coordenação científica de Maria Helena Araújo e Sá e Isabel Alarcão.



Espera-se que este trabalho contribua para melhor se conhecer as percepções de professores doutorados em Didática relativamente à articulação entre a construção do conhecimento didático e a prática docente e, conseqüentemente, para melhor se compreender a interação entre as diferentes dimensões da Didática, mais concretamente entre a dimensão investigativa e a profissional.

Contextualização teórica

1. A relação entre investigação didática e prática docente

A atualidade é marcada por um desenvolvimento tecnológico sem precedentes e pelo desenvolvimento e valorização do conhecimento científico, mas também pela acentuação das desigualdades e pela organização do mundo em “dualidades”³ ou, mesmo, dicotomias. Neste estudo vamos trabalhar com uma aparente dicotomia. Seja qual for o binómio escolhido – teoria e prática (Lelis, 2001; Lopes da Silva, 2013; Lüdke, 2001a,b; Moreira e Ferreira, 2014; Souza, 2001; Teixeira e Oliveira, 2005), investigação e prática (Alarcão e Canha, 2008; Canha, 2001, 2013) ou investigação e ensino (André, 1997; Gutek, 1997) – a ideia de base é a mesma: a investigação, associada à teoria, e a prática, associada ao ensino. Para este estudo, vamos adotar a terminologia *investigação* designando *investigação didática* e *prática* designando *prática docente*.

1.1. Os conceitos – investigação e prática

São vários os autores que têm refletido sobre o que se entende por *investigação* (Alarcão e Canha, 2008; Canha, 2013; Lopes da Silva, 2013; Lüdke, 2001a,b). Neste estudo vamos seguir uma distinção, partilhada por alguns autores (Alarcão e Canha, 2008; Canha, 2013; Lopes da Silva, 2013), que reconhece a coexistência de dois tipos de investigação didática. Por um lado, e num entendimento largo do conceito, a investigação como uma atitude de constante questionamento face à profissão docente e à realidade educativa, em busca de respostas para questões motivadas pelo contexto e pela prática, por parte de sujeitos autónomos e críticos. Numa segunda aceção, a privilegiada neste estudo, a investigação “que se materializa em processos sólidos e aprofundados de ancoragem teórica, em desenhos metodológicos reconhecidos por outros investigadores e em ações de divulgação, particularmente, junto dessa mesma comunidade” (Canha, 2013, p. 43).

De acordo com Alarcão e Canha (2008), é arriscado considerar que a *prática*, em Didática, se cinge ao que acontece em contexto de ensino/aprendizagem, ao nível da didática profissional,

³ “Apesar da sofisticação tecnológica, da complexidade do conhecimento, do alargamento das formas e processos de relação, na atualidade, o homem vivencia um tempo de crises e transformações que repousam sobre dualidades que marcaram seu pensar e seu fazer ao longo dos tempos: a segregação entre trabalho manual e intelectual, o afastamento entre os que mandam e os que executam, o dualismo entre teoria e prática” (Souza, 2001, p. 5).



não só por deixar de fora outros contextos, como o Ensino Superior, e outras dimensões, como a curricular, mas também porque promove uma visão que acentua a divisão entre teoria e prática, como atividades que se realizam em diferentes universos por diferentes atores. Por *prática docente* entenderemos, então, a atividade de todos os professores ao nível do Ensino Básico e Secundário, pois é o contexto de atuação em que nos focaremos.

1.2. Investigação e prática: unidade ou dicotomia?

Parece haver duas formas de olhar a relação entre investigação e prática: uma visão dicotómica e uma visão de unidade (Candau e Lelis, 1999; Moreira e Ferreira, 2014; Teixeira e Oliveira, 2005). A visão dicotómica aponta para a separação entre os dois conceitos, uma separação que pode ser extrema, dissociativa, em que os dois polos funcionam de forma independente e com lógicas próprias, e uma separação associativa em que a prática funciona como uma aplicação da teoria e em que se defende que a inovação vem sempre da teoria. Segundo Rae André (1997), esta visão dicotómica levanta dois problemas: por um lado, minimiza a complexidade e o impacto do que professores e investigadores fazem, e, por outro, poderá conduzir a uma tentativa de hierarquização de papéis em que, na opinião da autora, a posição de investigador é considerada superior à posição de professor⁴.

Na visão de unidade, aquela que procuramos para este trabalho, investigação e prática são complementares num todo que é a atividade educativa e articulam-se assumindo uma relação de interdependência, reciprocidade e dinamismo, sem que haja predomínio ou imposição de uma sobre a outra⁵. Destacar a teoria, em detrimento da prática, poderá conduzir a uma valorização excessiva do conhecimento sistematizado, da ordem instituída e de uma realidade definida (Souza, 2001). Por sua vez, distinguir a prática significa valorizar a ação, muitas vezes espontânea e baseada em conhecimento isolado, que poderá conduzir a uma mera reprodução de uma realidade existente (Souza, 2001). Assim, uma teoria torna-se prática quando se materializa, e deixa de ser algo que existia idealmente, e uma prática só se torna transformadora quando devidamente fundamentada do ponto de vista teórico.

1.3. Possibilidades e constrangimentos na relação entre investigação e prática

Ao nível das possibilidades que se desenvolvem para a promoção desta relação, começamos com algumas ideias de Fukami (1997) que considera que a boa investigação e as boas práticas têm na sua base características comuns:

4 "Research is done on one's "own" time, whereas teaching requires conforming to an institution's schedule. Research suggests freedom and individuality, whereas teaching "someone else's ideas" suggests servitude and conformity" (André, 1997, p. 41).

5 "Não há prevalência de uma sobre a outra, há interdependência. Não há determinação de uma em relação à outra, há reciprocidade. Não há reticências de uma para a outra, há dinamicidade" (Souza, 2001, p. 7).



"They both require curiosity and the ability to break down a complex word in smaller chunks – to see complexity in simpler ways and to be able to communicate the simplicity to others. They both require the ability to see new issues in the routine and every day, and lots and lots of intrinsic motivation. Ironically, they both require humility – that is, a real appreciation for what you don't know. And, they both require confidence in what you think" (p. 5).

Parece ser consensual que a prática docente implica uma articulação entre a teoria e a prática. Por sua vez, confirma-se que os cursos de mestrado e de doutoramento se têm revelado importantes instâncias de formação para a investigação e é através deles que muitos professores iniciam a sua atividade investigativa (Lüdke, 2001a) e desenvolvem a capacidade de refletir na e sobre a ação (Souza, 2001). Um estudo realizado por Pombo e Costa (2008) procurou identificar o que pensam os professores sobre o impacto da sua formação pós-graduada (concretamente cursos de mestrado) ao nível da melhoria da qualidade das suas práticas e os resultados apontam para: aumento do espírito crítico, utilização de novas estratégias de ensino, aprofundamento de conhecimentos e aumento da confiança em discussões com pares. Num estudo posterior, Pombo e Costa (2009) acrescentam dois novos elementos aos referidos: "melhor organização do trabalho na sala de aula" e "melhor diagnóstico de dificuldades de aprendizagem dos alunos" (p. 87). No que diz respeito a fatores facilitadores da articulação entre teoria e prática, neste estudo refere-se: a receptividade dos alunos e de alguns colegas, a experiência de orientação de estágio e a logística da escola.

Apesar de uma visão que em tudo aproxima investigação e prática, Fukami (1997, p. 5) não ignora aquilo que as separa: "first, that teaching is immediate, whereas research is long-run" (conseguimos avaliar em tempo real se o ensino está a ser efetivo, já a investigação não); "Second, teaching is forgiving, whereas research is cruel" (se cometermos algum erro ao nível do ensino podemos redirecionar e resolver, já a investigação é fria e cruel); "Third, I feel confident that my teaching makes a very real impact, whereas research (at least in the way we currently perform it) may never affect anything real" (o ensino acaba sempre por ter impacto em alguns alunos, já a investigação não chega a públicos diversificados).

Para Canha (2001, p. 54), o principal obstáculo que se coloca a esta aproximação reside em "pensamentos e hábitos do passado" em que se perceciona a investigação e a prática docente como campos distintos, que requerem competências diferenciadas e que são por isso desenvolvidas por "comunidades distintas, com identidades e culturas profissionais particulares e que desenvolvem o seu trabalho em espaços institucionais próprios" (Canha, 2013, p. 41). Saviani (1985 apud Lelis, 2001, p. 46) acentua esta ideia ao trabalhar as diferenças entre o cientista e o professor na sua relação com o saber: o cientista interessa-se por fazer progredir a ciência e vê o conhecimento como um fim, por seu lado, o professor interessa-se em fazer progredir o aluno e vê o conhecimento como um meio. Para além disso, a visão aplicacionista da Didática que reservava ao professor a função de transmitir os saberes determinados pela investigação ainda parece estar muito enraizado (Canha, 2013), tanto no pensamento e atitude dos professores como dos investigadores. Seguindo esta linha de pensamento, a verdade é que, no presente, muitos professores continuam a esperar da investigação respostas e soluções imediatas para os seus problemas, e como tal não acontece, acabam por apelidá-la de sofisticada e por questionar o seu valor e utilidade (André, 2001). A falta de acesso aos trabalhos de investigação e a linguagem científica



que neles se utiliza contribui para acentuar esta ideia. (Canha, 2001). Uma outra dificuldade, que se relaciona com a anterior, prende-se com a transformação do saber de referência em saber escolar, aquilo a que muitos chamam de *transposição didática* (Lopes da Silva, 2013, p. 293) ou *mediação didática* (Teixeira e Oliveira, 2005, p. 4). Ao nível dos constrangimentos manifestados da parte dos professores, importa ainda referir que a complexificação do perfil profissional que eles enfrentam, traduzida na imposição de cada vez mais saberes e atributos e no desempenho de cada vez mais tarefas, cargos e funções, acaba por condicionar fortemente a sua disponibilidade para a investigação.

No entanto, a relação entre investigação e prática não enfrenta apenas constrangimentos vindos do contexto didático e educativo, mas vê-se a braços com questões políticas e até mesmo com a opinião pública, que olha para muita da investigação que é produzida como exotérica e representando um custo muito elevado para contribuintes com excesso de contribuições (Guttek, 1997). Do ponto de vista político acentua-se a separação entre investigação e prática, já que os académicos veem a investigação como uma atividade muito valorizada para a progressão na carreira. Já os professores não encontram referência à investigação nos parâmetros que regem a carreira docente, ficando essa atividade dependente de uma vontade individual movida por uma grande dose de determinação para vencer as barreiras e os obstáculos que o próprio sistema muitas vezes coloca (Canha, 2013).

2. O Professor investigador

2.1 O conceito

Os conceitos de *professor investigador* e *professor reflexivo* surgem muitas vezes associados, mas não são sinónimos. Ambos surgiram de uma alteração de paradigma, em que se abandonou uma visão reproducionista do ensino, que reservava para o professor a função de repassar as ideias que lhe foram transmitidas por outros, para se adotar uma visão transformadora e intervencionista do ensino, em que o professor desenvolve capacidades de reflexão crítica bem como competências investigativas que lhe permitem e o impelem para questionar a sua prática⁶, “construindo, reconstruindo e adaptando teorias que nela se fundamentam, e que o tornem capaz de intervir conscientemente em sala de aula” (Canha, 2001, p. 50). Para Gouvea de Miranda (2001), trata-se de um mundo novo que requer novos professores⁷.

Neste trabalho, o *professor investigador* será o professor que desenvolve investigação num contexto de formação pós-graduada destinada à obtenção do grau de Doutor. Estes projetos de investigação acabam, às vezes por despoletar o interesse pela investigação e por gerar interesses

⁶ De acordo com Stenhouse (1978, p. 143 apud Canha, 2013, p. 47), “It is not enough that teachers' work should be studied: they need to study it themselves”.

⁷ “Enfim, um mundo novo, com novos problemas, novos significados, novas exigências, novas soluções, novas práticas e, conseqüentemente, novos professores” (Gouvea de Miranda, 2001, p. 130).



de investigação posteriores e assim se forma o professor investigador que passa a encarar a investigação como um instrumento de trabalho essencial (Canha, 2001).

2.2 De professor a professor investigador

Este conceito de professor investigador é o resultado de uma evolução de pensamento e de atitude perante a relação entre a investigação didática e a prática docente.

Durante muito tempo, investigadores e professores viveram distanciados e encarando com suspeição a possibilidade de se aproximarem (Alarcão e Canha, 2008). Os professores não reconheciam o conhecimento produzido pelos investigadores como útil e capaz de orientar as decisões decorrentes da sua prática. Os investigadores, por sua vez, faziam circular o conhecimento em círculos fechados, aos quais os professores não tinham acesso, e viviam na intimidade das suas instituições (Canha, 2013).

A valorização do E/A enquanto momento complexo, rico e imprevisível fez sentir a necessidade de mudar e de trabalhar nos atores didáticos um modo de agir "autónomo, refletido e informado" (Alarcão e Canha, 2008, p. 14). Os investigadores passaram a valorizar iniciativas que aproximassem estes atores na construção do conhecimento e das práticas. Por sua vez, os professores procuravam aproximar-se da investigação, através de projetos no âmbito de mestrado ou de doutoramento. Parecendo caminhar-se, assim, no sentido da diluição de fronteiras entre a atuação de professores e investigadores, da aproximação entre teóricos e práticos (Canha, 2001) e de um primeiro rompimento com a dicotomização tradicional entre teoria e prática (Lüdke, 2001a), o trabalho colaborativo surge como uma oportunidade de desenvolvimento profissional para ambos.

Posteriormente, o que conduziu à consolidação do conceito de professor investigador prende-se com o papel crescente que os professores têm vindo a assumir na construção de conhecimento didático (Canha, 2013), com uma interferência assumida e positiva no universo científico tradicional (Alarcão e Canha, 2008), com o reconhecimento do papel privilegiado dos professores na articulação entre contextos, saberes, práticas e atores (Alarcão e Canha, 2008) e enquanto mediadores entre investigação e E/A (Canha, 2013). Assim, os Professores em Contexto Académico (PCA), designação introduzida por Manuel Bernardo Canha (2001):

"têm vindo a demonstrar ser capazes de gerir uma agenda profissional que articula investigação e prática docente e a marcar uma mais visível presença em encontros científicos tradicionalmente vividos por Acds., impelindo a comunidade científica a uma maior, ainda que tímida, permeabilidade" (Canha, 2013, p. 9).

As razões que levam os professores a fazer investigação são motivadas por vários fatores, tais como a necessidade de formação que surge como potenciador desse investimento para educadores que se sentem insatisfeitos com a preparação profissional que receberam na sua formação (Oliveira & Serrazina, 2002)⁸. A "valorização pessoal" e a "melhoria das suas práticas

⁸ "A insatisfação sentida por muitos educadores com a sua preparação profissional, que não contempla determinados aspectos da prática, tem conduzido a movimentos de reflexão e de desenvolvimento do



letivas" surgem no estudo de Pombo e Costa (2007) como as principais motivações referidas pelos professores para frequentar o Mestrado, seguidas de "progressão na carreira profissional" e "obtenção de um grau académico", com menos expressividade. Instituir a investigação como um princípio educativo revela que o professor distingue a construção do conhecimento como essencial no processo ensino/aprendizagem. De acordo com um estudo, já referido na introdução deste trabalho, que fez o levantamento da investigação realizada em Didática de Línguas, as duas grandes finalidades associadas à investigação são "compreender" (52% no *Corpus Empírico* e 43% na *Literatura Cinzenta*) e "compreender e intervir" (22% no *Corpus Empírico* e 18% na *Literatura Cinzenta*) (Alarcão e Araújo e Sá, 2010, p. 30).

Metodologia

Com o presente estudo pretende-se confirmar algumas evidências que têm vindo a ser expressas noutros estudos relativamente ao impacto que a formação pós-graduada pode ter nas práticas (Canha, 2001; Costa, 2000; Pombo & Costa, 2008, 2009; Teixeira e Oliveira, 2005). Considera-se, no entanto, relevante que os sujeitos do nosso estudo sejam professores doutorados e não professores mestres como nos estudos que citamos. Importa, ainda, referir que este ponto contribui, em simultâneo, para uma limitação que se reconhece no estudo e que corresponde ao número reduzido de sujeitos. Um dos critérios de seleção dos entrevistados consistiu no exercício de funções na escola após a conclusão do grau de Doutor e a verdade é que este é um quadro possível em Portugal, tendo em conta o já referido crescente investimento dos professores na investigação em Didática, mas não é comum, o que poderá justificar a dificuldade em encontrar sujeitos que correspondessem aos critérios. Assim, apresentam-se como principais objetivos deste estudo os seguintes: (i) caracterizar a nível pessoal e profissional os 4 professores doutorados entrevistados; (ii) compreender as expectativas de utilização do conhecimento construído no percurso de investigação conducente ao grau de Doutor; (iii) compreender as possibilidades e constrangimentos que se colocam ao estreitamento entre investigação didática e prática docente.

Tendo em conta estes objetivos, optou-se por uma investigação de tipo qualitativo, com caráter interpretativo. Os dados a recolher prendiam-se com as perceções de professores. Assim, elegeram-se a entrevista semiestruturada como instrumento de recolha de dados⁹.

O guião da entrevista estava organizado em três blocos que correspondem aos objetivos delineados para o estudo. No primeiro - Perfil do entrevistado - pretendia-se conhecer o percurso académico (formação inicial, pós-graduada e contínua) e o percurso profissional do entrevistado. No segundo bloco - Investigação em didática: que expectativas? - pretendia-se conhecer

pensamento sobre as práticas" (Oliveira e Serrazina, 2002, p. 29).

⁹ "This format has a number of benefits. First, it keeps the conversation free-flowing and I am able to judge the appropriate time to ask the subsidiary question in a manner that keys into the style of the conversation. Second, it ensures that equivalent information in the sense of the topics covered is collected in different interviews, thus fulfilling the research objectives. Third, it allows the interviewee the chance to expand on what she sees as a priority in her own situation" (Hilary Radnor, 2002, p. 60).



a conceção de Didática do entrevistado, as expectativas que o levaram a fazer investigação em Didática, compreender de que forma o entrevistado encara a operacionalização das dimensões da Didática em contexto educativo, e, por fim, compreender que papel é que o entrevistado considera desempenhar na construção de conhecimento em Didática. No terceiro bloco - Investigação didática e prática docente: possibilidades e constrangimentos – identificar possibilidades e constrangimentos que se levantam ao estreitamento entre a investigação didática e a prática docente.

A escolha dos participantes deste estudo teve por base alguns critérios: ser Português(esa) e ter realizado a sua formação na Universidade de Aveiro, ser professor(a) profissionalizado(a) com no mínimo 5 anos de tempo de serviço, ser doutorado(a) em Didática e estar a trabalhar ou ter trabalhado numa escola pública ou privada após a conclusão do doutoramento.

Conta-se, para este estudo, com quatro entrevistas validadas. A metodologia de análise de dados foi a análise de conteúdo, efetuada através da análise categorial em que as categorias foram definidas em duas fases – umas *a priori* (com base nos objetivos de investigação) e outras emergindo dos próprios dados¹⁰.

Resultados

(i) Caracterização pessoal e profissional dos professores doutorados (PD) entrevistados

A leitura dos dados permite-nos dizer que 2 dos PD licenciaram-se na área das línguas – Línguas e Literaturas Modernas, variante Inglês/Alemão (1) e Ensino de Inglês e Português (1) – e os outros 2 na área das ciências – Biologia, ramo educacional (1) e Ensino de Biologia e Geologia (1). Das 4 licenciaturas, 3 são via ensino. Todos os PD têm habilitação profissional para a docência, quer por via da própria licenciatura (3), quer por via de formação feita posteriormente (1).

Todos os entrevistados realizaram mestrado na área da Educação - Gestão Curricular (1), Didática de Línguas (1), Ensino de Biologia e Geologia (1) e Supervisão (1) – e todos realizaram doutoramento na área da Didática - Didática (2) e Didática e Formação, ramo Supervisão (2). Relativamente às razões que levaram estes professores a frequentar o mestrado conta-se a necessidade de formação (3), a continuidade dos estudos (2) e a obtenção de benefícios para a carreira (1). Estes pontos tocam alguns dos referidos na literatura, ainda que com diferente expressividade. É interessante verificar que os PD encaram a frequência do Mestrado numa perspetiva de “compreender”, o que vai ao encontro do estudo de Alarcão e Araújo e Sá (2010) mas não de “compreender e intervir”, surgindo a intervenção (2) nas razões para realizar o doutoramento. A vontade de aprofundar e testar uma ideia é também referido como motivação para estes PD, o que claramente se relaciona com características de espírito de iniciativa, sentido crítico e reflexivo, que em nada se relacionam com o professor passivo que em tempos existiu. Estas ideias

10 “In other words, you do not start with ready made categories within the main topics but allow them to emerge from the data as you become more and more familiar with the contents” (Radnor, 2002, p. 70).



remetem-nos para a figura do “professor investigador” previamente retratado, que reconhece e valoriza a investigação e a construção de conhecimento como instrumentos de trabalho essenciais (Canha, 2001) e as práticas autónomas, refletidas e informadas (Alarcão e Canha, 2008) e devidamente fundamentadas do ponto de vista teórico.

A questão colocada no guião relativamente à formação contínua tinha o intuito de completar o mais possível a formação que estes entrevistados pudessem ter realizado e as áreas privilegiadas. No entanto, todos eles destacam a formação contínua que têm realizado enquanto formadores em detrimento da que têm realizado enquanto formandos. Importa referir que todos os entrevistados mantêm uma relação próxima com a instituição de Ensino Superior em que realizaram a formação pós-graduada ou outra e têm estado envolvidos em projetos de equipa ou atividades de investigação que decorrem nas mesmas e que destacam como formação passível de transposição didática, talvez daí atribuírem menos relevância à formação contínua.

Ao nível do percurso profissional, todos os entrevistados têm uma longa experiência no ensino, com mais de 20 anos de tempo de serviço. No momento, 2 dos entrevistados são professores no Ensino Básico e Secundário, 1 é Professor no Ensino Superior e 1 é Coordenador do Ensino de Português na Suíça.

Relativamente aos cargos e funções desempenhados, todos os entrevistados referem várias funções de gestão/coordenação institucional tais como direção de turma, coordenação de departamento ou assessoria da direção e 3 dos entrevistados referem a orientação da prática pedagógica. Para 2 dos entrevistados a participação na elaboração de documentos reguladores é destacada, nomeadamente nas metas-curriculares e nos programas das disciplinas. Outras funções são ainda referidas como a participação em projetos educativos (1) ou a consultadoria de manuais escolares (1).

Em termos gerais, trata-se de PD que claramente valorizam a formação académica, já que todos apresentam um percurso que passa pela licenciatura, mestrado e doutoramento. Para além disso, têm-se envolvido na formação de professores, que encaram enquanto oportunidades de se desenvolverem profissionalmente na partilha com os pares. Tendo em conta o seu percurso académico e profissional, pode dizer-se se trata de profissionais envolvidos, reconhecidos e dinâmicos no campo da Didática.

(ii) Expectativas de utilização do conhecimento construído no percurso de investigação conducente ao grau de Doutor

Quando questionados relativamente ao seu conceito de Didática, 3 dos entrevistados deram uma definição própria, que coloca em destaque uma das dimensões da Didática – a dimensão profissional. Assim, a Didática assume um carácter instrumental e útil para estes 3 entrevistados: “A Didática é a maneira, ou a Didática é o instrumento que nos ajuda a pôr em prática o ensino, aquilo que a gente quer ensinar e é isso” (PD1). Apenas 1 dos entrevistados faz referência às diferentes dimensões da Didática: “A Didática para mim é uma área de atividade que compreende três dimensões de realização, ou seja, que se concretiza em atividades de investigação sobre o ensino



aprendizagem, atividades de formação quer de professores, quer de alunos e concretiza-se também sistematização e formulação de pensamento informado sobre políticas na área" (PD2).

Para estes entrevistados, a Didática ocupa um papel central na sua vida: "ocupa um papel fundamental" (PD1); "Que papel ocupa? Todo." (PD2); "Eu acho que é a linha condutora da minha atividade profissional." (PD3); "Está lá em tudo." (PD4). Procuramos também saber de que forma os entrevistados encaram o seu papel na construção de conhecimento em Didática. Neste ponto, a dimensão que recebeu mais destaque foi a dimensão curricular (3), decorrente possivelmente do seu projeto de investigação ou decorrente do facto de terem um papel ativo do ponto de vista da formação de professores. Por sua vez, 1 dos entrevistados não considera ter contribuído para a evolução na área, considerando-se "Uma simples aprendiz." (PD4), o que parece ir ao encontro da humildade referida por Fukami (1997).

A reflexão sobre as expectativas de utilização do conhecimento contruído tem implícitas as perceções dos PD sobre as finalidades da investigação. A revisão da literatura aponta para dois grandes propósitos: compreender e intervir. A vontade de mudar, de inovar, de intervir é muito clara nas respostas de todos os entrevistados: "Começando pelas expectativas, eu queria mudar a escola..." (PD1). De uma forma mais concreta, todos os entrevistados apontam a inovação/mudança na área da Didática como uma expectativa, que poderia centrar-se nas diferentes dimensões: investigativa (2) ("contagiar as pessoas a fazerem de outro modo, a tentarem outras coisas, a perceber de maneira diferente, a aventurar-se também a investigar" (PD1)), curricular (4) ("o que eu esperava deste Doutoramento era, por um lado, investir e conceber um programa de Formação para dar esta componente, esta perspetiva CTS" (PD4)), profissional (3) ("de que forma é que isso se refletia no desenvolvimento do sistema, dos alunos nas escolas" (PD2)), política (2) ("tinha uma convicção sobre como e o que faz sentido nas relações das pessoas que se mexem em Didática" (PD2)). Para além disso, 3 dos entrevistados fazem referência mais concretamente ao nível da intervenção no processo de ensino/aprendizagem: "E ajudar os professores que estão nas minhas formações também a desenvolverem materiais para trabalharem com os seus alunos" (PD3). De facto, o caminho para essa inovação, para estes PD, parece estar na formação de professores que funciona como mediador entre a investigação e a prática, já que eles posicionam o papel da Didática na sua vida com destaque na dimensão profissional, mas posicionam o seu contributo para a Didática na dimensão curricular: "O meu projeto de doutoramento consistiu em ajudar os professores de línguas a perceber melhor o seu objeto de ensino para ser capazes de melhor o ensinarem aos alunos" (PD1). Os 4 entrevistados recorreram, nos seus projetos de investigação, à formação de professores como processo de intervenção. Para além disso, 2 dos entrevistados referem o trabalho colaborativo como estratégia a funcionar em simultâneo, num dos casos colaboração entre professores de diferentes áreas científicas e no outro colaboração entre professores e académicos.

De uma forma geral, podemos dizer que os PD mantêm uma relação próxima com a Didática ou até mesmo cíclica, em que, na maioria dos casos, consideram o que recebem dela, mas também de que forma contribuem para a sua evolução. A literatura aponta para um progressivo afastamento de uma visão instrumental e utilitária da Didática e a aproximação de uma visão que encara a compreensão epistemológica da Didática assente na articulação entre as suas diferentes dimensões. No entanto, a verdade é que na visão dos nossos entrevistados o que ressalta é uma



Didática com um papel ativo ao nível da sua dimensão profissional e, em seguida, da dimensão curricular, o que nos remete novamente para as estratégias, metodologias de ensino, abordagens. O que importa destacar deste ponto parece ser a procura da mudança na área da Didática por parte de todos os entrevistados, com realce para as dimensões curricular e profissional uma vez mais, mas com as dimensões investigativa e política a contar com mais do que uma ocorrência.

(iii) Possibilidades e constrangimentos que se colocam ao estreitamento entre investigação didática e prática docente

Os entrevistados consideram que a investigação em Didática promove a mudança que afirmam desejar. O interesse deste trabalho recai sobre a relação entre a investigação e a prática docente, isto é, sobre a mudança que a investigação é capaz de operar nas práticas, procurando a relação entre as dimensões investigativa e profissional da Didática. As possibilidades de mudança nas práticas promovidas pela investigação foram organizadas em três grupos: as (re)encontradas, as potenciadas e as concretizadas.

As possibilidades (re)encontradas surgem relacionadas com os pares e a valorização do grau de Doutor nas escolas, que consiste, segundo Pombo e Costa (2009), num “meso-impacte”. As possibilidades reencontradas prendem-se com a constatação de condições que já existiam - “as possibilidades encontrei-as onde já as tinha, na verdade. Ou seja, o grupo de colegas com quem eu trabalhava antes, com quem já colaborava, as coisas mantiveram-se” (PD1). Por outro lado, há oportunidades que surgem após a conclusão do grau - “Agora, em relação a outros, houve alguns que mudaram um bocadinho a atitude que tinham em relação a mim e em relação ao meu conhecimento e em relação aquilo que eu gostaria de partilhar” (PD1), isto é, a valorização por parte dos pares é importante.

As possibilidades potenciadas prendem-se com as sementes que poderão ter sido lançadas pelos projetos dos entrevistados. Todos os PD percebem ter potenciado a mudança das práticas pelo trabalho desenvolvido na formação de professores. Por sua vez, dois dos entrevistados reconhecem que o facto de uma parte do grupo que realizou a formação se ter mantido a trabalhar junto poderá promover a continuidade do trabalho de intervenção dos seus projetos de doutoramento. Um dos entrevistados considera, ainda, que a possibilidade de articulação investigação-prática poderá dar-se graças à promoção do perfil de professor investigador.

Ao nível das possibilidades que estes investigadores já veem concretizadas, são apontadas a instituição de uma nova dinâmica de trabalho que se prende com o trabalho colaborativo e com a realidade de os professores estarem cada vez mais envolvidos na investigação. As outras duas possibilidades estão relacionadas com a rentabilização de documentos inovadores produzidos no âmbito da investigação/formação que ao serem utilizados ganham vida e com a transposição para a prática de algumas competências que se adquirem enquanto investigadores, nomeadamente a organização do pensamento: “a nossa experiência como investigadores, vai-nos ajudar a dar orientações mais precisas e sermos mais objetivos, também, nas orientações que damos ao aluno e no tipo de raciocínio que ele deve fazer” (PD4). Estas



duas últimas possibilidades estão ao nível de um "micro-impacte" (Pombo e Costa, 2009) e relacionam-se diretamente com uma mudança nas práticas.

No entanto, nem tudo é positivo nesta tentativa de articulação entre investigação e prática, como já vimos na revisão da literatura.

Os PD referem constrangimentos que parecem surgir em dois níveis diferentes: o nível nacional e o nível local. Em termos nacionais, 1 dos entrevistados considera que a crise económica condiciona a disponibilidade das pessoas e dos sistemas para a mudança. Em termos políticos, o mesmo entrevistado aponta concretamente a questão de, em alguns governos, se fazer a divisão entre o Ministério da Educação e o Ministério do Ensino Superior, o que, por um lado, demonstra de que forma a articulação investigação e prática é encarada pelos órgãos governamentais, e, por outro, promove que o público siga esta mesma ideia.

Ao nível da própria escola parecem levantar-se também algumas limitações, nomeadamente relacionadas com o não reconhecimento por parte dos pares do papel qualificador da investigação (1) o que, muitas vezes, leva o professor investigador a sentir-se isolado ou em clara minoria: "E, portanto, o que eu sinto é que não há verdadeiramente respeito pelo que cada um pensa em relação ao ensino. Parece que todos têm que pensar o mesmo e todos têm que estar de acordo em relação a determinadas posições" (PD1). A cultura docente instituída é referida por 3 dos entrevistados como um impedimento à desejada articulação, mas importa saber quais são as características desta cultura apontadas pelos entrevistados: o sentimento de intimidação em relação a quem tem mais formação académica, a não promoção de uma cultura de construção de conhecimento na escola, a falta de trabalho colaborativo, a falta de vontade de mudar, um ensino académico também muito compartimentado. Alguns destes fatores foram já referidos em estudos como os de Pombo e Costa (2007, 2009). Por último, 1 dos entrevistados faz referência à pressão que é vivida pelos professores das escolas neste momento e que lhes "retira condições de alguma reflexão e de liberdade para pensar e para agir" (PD2).

Conclusões

Parece ser evidente, tanto ao nível da literatura como na voz dos entrevistados, a estreita relação que une a dimensão investigativa, enquanto elemento estruturante da epistemologia da Didática, e a dimensão profissional, o seu contexto de intervenção. Trata-se, por um lado, do espaço em que se constrói conhecimento e, por outro, daquele em que esse conhecimento se materializa, ganha vida, se redefine, se reconstrói antes de regressar novamente à dimensão que o originou.

De uma forma geral, pode dizer-se que os PD valorizam a Didática e, mais concretamente, a investigação em Didática como o caminho para a mudança: uma mudança que pode ser "micro", "meso" e "macro", com a ressalva de que elas estão relacionadas. Após a análise das entrevistas, percebemos que os PD entrevistados apostaram na formação de professores, dimensão curricular, como o caminho de mediação entre a teoria e a prática, investindo assim no nível "meso". Os entrevistados acreditam que os projetos de investigação desenvolvidos, assentes na formação de professores, deixaram raízes no que diz respeito a: importância do trabalho colaborativo,



desenvolvimento de atitude crítica e reflexiva, aprofundamento de conhecimento, estratégias e materiais diversificados e relevantes. Assim, verifica-se um “meso” e um “micro-impacte” (Pombo e Costa, 2009), já que se revelam alterações no relacionamento entre pares e na própria dinâmica de trabalho escolar, mas também alterações das práticas em sala de aula e dos recursos utilizados.

Os PD entrevistados apontam como fatores facilitadores da articulação aqueles que se relacionam com a receptividade por parte dos pares, nomeadamente em práticas colaborativas e/ou interdisciplinares, o reconhecimento da figura do professor investigador e a disseminação da investigação. Por outro lado, importa referir também os fatores limitadores à articulação entre investigação e prática que se prendem com a realidade política e económica atual do país e com os novos papéis que se atribuem à escola e ao professor. Assim, o nível “macro” é referido enquanto limitador, mas pouco referido enquanto objeto de possível mudança. No entanto, no centro destes constrangimentos parece estar a cultura docente instituída e isso sim importa mudar. Os PD acreditam que se criaram condições muito concretas para que uma mudança tivesse lugar. Sabemos que as mudanças em Educação são lentas e que temos que ser pacientes, mas também persistentes. “E às vezes a mudança só existe se cada um de nós tiver vontade de mudar” (PD3).

É possível compreender no discurso dos PD que eles reconhecem mudanças concretas nas suas práticas, mas teria sido importante aprofundar este tópico nas entrevistas e consideramos que esta poderá ser uma limitação deste estudo. Tendo em conta que dois dos entrevistados permanecem a lecionar no Ensino Básico e Secundário e outros dois embarcaram em novos projetos, consideramos que também teria sido interessante e relevante explorar as razões que conduziram às respetivas decisões, de modo a compreender se as dificuldades na articulação investigação e prática poderão ter estado na origem das mesmas. Importava alargar o estudo incluindo mais sujeitos e explorando de forma mais exaustiva as perceções dos sujeitos relativamente às suas próprias práticas.

Referências

- Alarcão, I. (1996). Ser Professor Reflexivo. In I. Alarcão (Org.), *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão* (pp. 171-189). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Araújo e Sá, M. H. (2010). *Era Uma Vez...a Didáctica das Línguas em Portugal: Enredos, Actores e Cenários de Construção do Conhecimento*. Aveiro: CIDTFF – Universidade de Aveiro.
- Alarcão, I. & Canha, M. B. Q. (2008). Investigação e acção em didáctica. Suscitar o debate, criar comunidade, construir caminhos. In I. Cardoso, E. Martins, & Z. Paiva (Orgs.), *Actas do colóquio Da Investigação à Prática: Interações e Debates* (pp. 9-26). (CD-ROM)
- André, R. (1997). If it's not teaching and research, what is it? In R. André & P. J. Frost (Eds.), *Researchers hooked on teaching: Noted scholars discuss the synergies of teaching and research* (pp. 40-54). California, USA: Sage Publications.
- André, M. (2001). Pesquisa, formação e prática docente. In M. André (Org.), *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores* (pp. 55-69). Campinas, SP: Papirus.
- Candau, V. & Lelis, I. (1999). A Relação Teoria-Prática na Formação do educador. In V. Candau (Org.), *Rumo a uma Nova Didática* (pp.56-72). Petrópolis: Vozes.



- Canha, M. B. Q. (2001). *Investigação em Didáctica e Prática Docente*. (Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro). Disponível em: <http://ria.ua.pt/handle/10773/4921>
- Canha, M. B. Q. (2013). *Colaboração em Didática – Utopia, Desencanto e Possibilidade*. (Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro). Disponível em: <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/10358/1/tese.pdf>
- Costa, N. (2000). O saber da investigação em didáctica e o conhecimento profissional de professores de ciências: um instrumento diagnóstico e potenciador do diálogo. In M. H. Araújo e Sá (Org.), *Investigação em Didática e Formação de Professores* (pp.11-32). Coleção CIDINE. Porto: Porto Editora.
- Fukami, C. V. (1997). Struggling with balance. In R. André & P. J. Frost (Eds.), *Researchers hooked on teaching: Noted scholars discuss the synergies of teaching and research* (pp. 3-13). California, USA: Sage Publications.
- Gouveia de Miranda, M. (2001). O professor pesquisador e sua pretensão de resolver a relação entre a teoria e a prática na formação de professores. In M. André (Org.), *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores* (pp. 129-143). Campinas, SP: Papirus.
- Gutek, B. A. (1997). Teaching and Research: a puzzling dichotomy. In R. André & P. J. Frost (Eds.), *Researchers hooked on teaching: Noted scholars discuss the synergies of teaching and research* (pp. 27-39). California, USA: Sage Publications.
- Lelis, I. A. (2001). Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: Mudança de idioma pedagógico? *Educação & Sociedade*, (74), 43-58. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a04v2274.pdf>
- Lopes da Silva, M. I. (2013). Prática educativa, teoria e investigação. *Interacções*, (27), 283-304. Disponível em: <http://revistas.caap.pt/interaccoes/article/view/3412>
- Lüdke, M. (Coord.) (2001a). *O professor e a pesquisa*. Campinas, SP: Papirus.
- Lüdke, M. (2001b). A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In M. André (Org.), *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores* (pp. 27-54). Campinas, SP: Papirus.
- Moreira, F. & Ferreira, E. (2014). Teoria, prática e relação na formação inicial na enfermagem e na docência. *Educação, Sociedade e Culturas*, (41), 127-148. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10216/78172>
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI (Org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 29-42). Lisboa: APM.
- Pombo, L. & Costa, N. (2007). Da caracterização do impacte da formação pós-graduada de professores de ciências à apresentação de propostas que o potenciem. In J. Bernardino Lopes & J. P. Cravino (Eds.), *Actas do XII Encontro Nacional de Educação em Ciências* (pp. 233-238).
- Pombo, L. & Costa, N. (2008). Articulação entre formação, investigação e práticas: Um estudo de avaliação de impacte de cursos de mestrado nas práticas profissionais de professores de ciências. In I. Cardoso, E. Martins, & Z. Paiva (Orgs.), *Actas do colóquio Da Investigação à Prática: Interações e Debates* (pp. 271-232). (CD-ROM)
- Pombo, L. & Costa, N. (2009). Avaliação de impacte de cursos de mestrado nas práticas profissionais de professores de ciências – exemplos de boas práticas. *Investigações em Ensino de Ciências* 14(1), 83-99. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/411/242>



Radnor, H. A. (2002). *Researching your professional practice: Doing interpretive research*. Buckingham, UK: Open University Press.

Souza, N. A. de (2001). A relação teoria-prática na formação do educador. *Semina: Ci. Soc. Hum., Londrina*, 22, 5-12. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/3868>

Teixeira, L. C. R. S. & Oliveira, A. M. (2005). A relação teoria-prática na formação do educador e seu significado para a prática pedagógica do professor de biologia. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências*, 7(3), 1-23. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=129516185005>