



A INVESTIGAÇÃO AO SERVIÇO DAS PRÁTICAS COMO COMPONENTE CENTRAL NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL

Teresa Sarmento¹
Rosenilde Paniago²

Resumo

O processo de Bolonha introduziu alterações no processo de formação de professores em Portugal, obrigando a uma reorganização dos seus planos de estudos. A formação ocorre obrigatoriamente em dois ciclos de estudos: licenciatura e mestrado. O mestrado integra na sua definição a componente de investigação, aqui entendida como ‘investigação ao serviço das práticas’. Neste artigo, depois de uma contextualização documental, a partir de narrativas de oito mestres, analisou-se as suas representações sobre como a investigação as influencia nas tomadas de decisão no quotidiano pedagógico, bem como a pertinência dessa componente formativa na tomada de consciência no processo de aprendizagem profissional. As primeiras conclusões deste estudo apontam para a progressiva consciência das mestrandas de como a pesquisa as ajuda a sustentar as aprendizagens profissionais e a promover o seu empenhamento por um contínuo caminho de procura num processo de profissionalização permanente.

Palavras-chave: Formação de Professores; Processo de Bolonha; Investigação na Formação

¹ Professora Auxiliar da Universidade do Minho-Portugal, docente do Departamento em Ciências Sociais da Educação. Endereço: Rua Francisco Sá Carneiro, nº 24, 4715-346, Braga, Portugal. Investigadora do Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC), Braga-Portugal, com pesquisas nas áreas da formação de professores, identidades profissionais, educação de infância. Email: Tsarmento@ie.uminho.pt

² Doutoranda em Educação Universidade do Minho, Portugal. Professora no Instituto Federal Goiano, Campus de Rio Verde Goiás. Endereço: Rua RC 11 lote 24, quadra 20, Residencial Canaã, Rio Verde Goiás, Brasil. Caixa Postal – n.275, Cep: 75901970. Faz parte do grupo de pesquisa de pesquisa Educação do IF Goiano, InvestigaçãO da Universidade Federal de Mato Grosso. Investigadora do Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC), Braga, Portugal, com pesquisas na áreas de formação de Professores. Email: rosenilde_nogueira@yahoo.com.br

1 INTRODUÇÃO

A realidade de hoje é complexa, ambígua e desafiante: um período marcado por grande avanço científico e tecnológico, relações internacionais conflituosas, degradação ambiental, direitos humanos desrespeitados, entre tantos outros factos que incidem diretamente nas relações e nos processos educacionais, o que implica a necessidade de reflexão sobre a formação de professores. Nesse sentido, a formação de professores tem sido objeto central nas discussões sobre a problemática educativa atual, considerando que todas as mudanças, em termos de ordem política, económica, ambiental e social, afetam as práticas pedagógicas.

Neste contexto têm surgido diversas propostas formativas, umas seguindo perspectivas da racionalidade técnica, em que os professores são apenas transmissores e reprodutores de conhecimento produzidos por pessoas alheias ao seu contexto, outras apostando em perspectivas formativas que focalizam o desenvolvimento profissional dos professores como profissionais reflexivos, investigativos, com capacidade de decisão face às diferentes problemáticas singulares, ambíguas, incertas, da sala de aula, contextos escolares e não escolares. Nesta última perspectiva, a qual subscreve-se, a educação, a escola e os professores são chamados ao desafio da educação de crianças, jovens e adultos de forma a contribuir para o seu desenvolvimento sociocultural, científico, tecnológico e humano.

No que tange a situação portuguesa, integrada num contexto europeu, importa salientar as mudanças vinculadas ao Processo de Bolonha ocorridas na qualificação de professores. No processo de formação de professores decorrente do processo de Bolonha é obrigatória a realização de dois ciclos de estudos: licenciatura e mestrado. Segundo o Regime Jurídico Português, na Habilitação Profissional para a Docência³, o primeiro ciclo de estudos, compreende três anos académicos numa área específica de saber; por exemplo, Licenciatura em Matemática, Licenciatura em História, e nos casos da formação de educadores de infância e professores do 1º e 2º ciclos, a Licenciatura em Educação Básica. Posteriormente a este ciclo de estudos, os candidatos a professores ingressam num segundo ciclo, com o grau de Mestrado. Neste documento, no que se refere às atribuições de habilitação para a docência, são valorizados, além do conhecimento disciplinar, a iniciação à prática profissional e a fundamentação da prática de ensino na investigação.

³Decreto-Lei n.º. 43/2007, de 22 de fevereiro.

Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 3, p.47-69, Set./Dez. 2016.

<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>

O presente estudo focaliza a formação no grau de Mestrado, pois este integra na sua definição a componente de investigação, o que, no caso da formação dos professores dos primeiros ciclos, é entendido como ‘investigação ao serviço das práticas’.

Este artigo propõe-se, a partir de narrativas de oito mestres em Educação Pré-Escolar e em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (MEPEE1C), analisar quais as suas representações sobre como a investigação as influencia nas tomadas de decisão no seu quotidiano pedagógico, bem como a pertinência dessa componente formativa na tomada de consciência do seu processo de aprendizagem profissional. Como forma de direccionar a investigação foram delineadas as seguintes questões: Qual a relevância da componente investigativa na Prática de Ensino Supervisionada (PES) para a formação inicial como docente? De que forma a componente de investigação tem influenciado a prática profissional das professoras mestres? Que práticas de investigação foram significativas durante a formação?

O presente texto organiza-se da seguinte forma: numa primeira parte aborda-se teoricamente a componente da investigação na formação de professores, para depois se apresentar uma discussão sobre o processo português de formação de professores, tendo por base a proposta de Bolonha, em geral, focando-se de seguida nas indicações legais para a promoção da investigação nestes cursos. A análise empírica do estudo aqui exposto é suportada pela análise de narrativas produzidas por jovens professoras formadas neste regime.

2 A FORMAÇÃO NA E PARA A INVESTIGAÇÃO

A formação sustentada em um processo de reflexão e investigação para que os professores possam mobilizar saberes para o enfrentamento das várias situações educativas complexas que ocorrem no quotidiano escolar e lutar por melhores condições de trabalho, valorização profissional e justiça social é hoje um princípio instituído. Nesta discussão serão elencados alguns teóricos da literatura internacional que discutem e defendem a investigação na formação, destacando-se: de Portugal - Nóvoa (1997), Esteves (2004), Alarcão (2005); do Brasil - Diniz-Pereira e Lacerda (2009), Franco (2012), Pimenta e Lima (2011), André (2006), Freire (2006), dos Estados Unidos - Zeichner (1993, 2008), Kincheloe (1993); do Canadá - Maurice Tardif (2013).

Nóvoa aponta a necessidade de se investir numa formação que estimule o desenvolvimento profissional do professor através da reflexão acerca de problemáticas da prática, de modo a suscitar a busca de alternativas contextualizadas e se valorizar os saberes

SARMENTO, T.; PANIAGO, R.

dos profissionais. As situações problemáticas que os professores são chamados a resolver conduzem ao seu “autodesenvolvimento reflexivo” (1997, p. 27).

Esteves (2004) defende o desenvolvimento da prática de investigação em educação na formação de professores acerca de problemáticas suscitadas na profissão professor, pelo que: i) inclui o domínio de alguns métodos e técnicas de investigação e a sua aplicação; ii) supõe que, na situação de formação, ao lado de aprendizagens por aquisição de conhecimentos, “ocorram aprendizagens autoconstruídas a partir da análise de situações educativas e da sua interpretação, desejavelmente conducentes a decisões de intervenção fundamentadas ou à perspetivação dessas decisões” (ESTEVES, 2004, p.210). Para a autora, é imprescindível que os futuros professores adquiram conhecimentos vinculados aos métodos de pesquisa e realizem a sua aplicação para a compreensão das diferentes situações educativas. Nesse caso, “o conceito de ‘investigação como estratégia de formação’ adotado exclui, pois, as situações em que os resultados de investigação sejam apenas um tipo transmissivo dos saberes e dos saberes-fazer.” (ESTEVES, 2004, p.210).

Alarcão (2005) insiste na defesa da perspectiva da formação do professor reflexivo, tal como o fez na década de 90. A autora pontua que uma das estratégias que tem sido desenvolvida pelos formadores, de grande valor formativo para o desenvolvimento da autonomia e da reflexão dos professores no contexto de trabalho, é a pesquisa-ação. Além disso, propõe outras estratégias que auxiliam o desenvolvimento da capacidade de reflexão e desenvolvimento profissional dos professores: a análise de casos, as narrativas, a construção de portfólios, o questionamento e confronto de opiniões, os grupos de discussão, a auto-observação, a supervisão colaborativa e as perguntas pedagógicas.

Outros autores que dão contributos significativos a esta discussão são Diniz-Pereira e Lacerda ao pontuarem que pesquisa é um meio eficaz de desenvolvimento profissional:

É inegável a contribuição da pesquisa nos processos formativos, uma vez que a prática investigativa pressupõe a articulação de processos cognitivos, linguísticos, criativos, dialógicos e outros mais. A pesquisa, portanto, interfere positivamente na constituição dos saberes docentes e na compreensão de sua própria prática profissional. (DINIZ-PEREIRA e LACERDA, 2009, p.1233).

Também André aponta várias maneiras para o trabalho com a pesquisa na formação de professores: uma delas é a possibilidade de a pesquisa ser colocada como eixo central, de forma a integrar o projeto de formação inicial e continuada, elaborado pelos participantes; pode também incluir nas disciplinas e atividades do curso a análise de pesquisas sobre o

quotidiano escolar como forma de aproximar os formandos da realidade escolar, incitando-os a refazer o processo, a discutir a metodologia e os resultados. Ademais, a autora cita as possibilidades de os docentes inserirem seus projetos de pesquisa no plano das disciplinas, de modo a propiciar aos "futuros professores, oportunidade de discutir os resultados de suas pesquisas, dos dados analisados, a metodologia utilizada para que, a partir daí, possam propor e gerar novos temas e problemas." (2006, p.61).

Amélia Franco, a partir de experiências com atividades investigativas como docente da escola de educação básica e depois junto a docentes como pesquisadora da universidade, indica a pesquisa-ação como alternativa significativa de trabalho para os professores. Para a autora: "a pesquisa-ação pode funcionar como um instrumento pedagógico para ajudar os professores a desbloquear-se da rotina que impregna o ambiente escolar e encontrar, no processo investigativo coletivo, um caminho para transformações em suas práticas e no próprio ambiente profissional." (2012, p.192).

Pimenta e Lima defendem a inserção da investigação na formação durante o estágio. Para as autoras, a pesquisa no estágio é uma possibilidade de formação e de desenvolvimento profissional dos professores. Ao falarem sobre a relação do estágio com a pesquisa na formação, as autoras afirmam que esta prática "Envolve experimentar situações de ensinar, aprender a elaborar, executar e avaliar projetos de ensino não apenas nas salas de aula, mas também nos diferentes espaços da escola [...]." (2011, p.55). As autoras, ao discutirem a fertilidade dos conceitos *professor crítico-reflexivo* e *professor pesquisador* para a realização do estágio pelo viés da pesquisa, apontam que o Estágio Supervisionado, nesta perspectiva formativa, passa a permear todas as disciplinas e a integrar o conjunto de conhecimentos a serem trabalhados no curso de formação inicial. Além disso, explicam como a pesquisa no estágio pode ser utilizada como método de formação, se traduzindo:

[...] de um lado, na mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos onde os estágios se realizam; por outro, e em especial, se traduz na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam (PIMENTA; LIMA, 2011, p.46).

Zeichner (2008) traz contributos significativos acerca da inserção da pesquisa na formação de professores. O autor possui grande experiência com o trabalho da pesquisa-ação como estratégia formativa a fim de ajudar os futuros professores a desenvolverem teorias acerca da docência e luta por justiça social. Para o autor:

Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 3, p.47-69, Set./Dez. 2016.

<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>

A pesquisa-ação fornece de facto um meio de professores em formação engajarem na análise de sua própria prática de ensino, de modo que tal análise possa tornar-se a base para o aprofundamento e a expansão de seu pensamento e, conseqüentemente, a incluir um olhar sobre as dimensões sociais e políticas de seu trabalho. Ela pode fazer isso de modo que minimize o grau de obediência estratégica, por parte dos estudantes em estágio, e que possa começar a construir um compromisso autêntico dos professores em formação acerca do trabalho em prol da mudança social em sua prática de sala de aula (ZEICHNER, 2008, p.85).

O autor aponta algumas das estratégias que tem utilizado como formador de professores para a preparação de professores reflexivos que sejam, além de consumidores críticos de conhecimentos, capazes de participarem de sua criação, tais como estudos etnográficos, estudos de caso, investigação-ação, esclarecendo que “Por si, nenhuma destas estratégias significa nada de especial” (ZEICHNER, 1993, p.27), e que o mais importante são os objetivos para os quais direcionam a sua utilização.

Zeichner, em produção com Diniz-Pereira (2005), argumenta que a pesquisa-ação pode contribuir de forma significativa para a melhoria da escola como instituição, promovendo interação com a comunidade e uma educação de melhor qualidade. Para tanto, defendem a importância de os professores, bem como os formadores de professores, exercerem o controle sobre as suas práticas, diferentemente do que está ocorrendo, em que pessoas externas fazem isso, tais como os políticos, os administradores, dentre outros. Os autores apontam a forma de como isto pode acontecer:

é possível afirmar que professores, ao desenvolverem suas investigações sobre temas relacionados especificamente à sala de aula, naturalmente levam em consideração o contexto institucional em que a sala de aula está localizada. Esses exemplos são pequenas vitórias que acontecem frequentemente em comunidades de pesquisa-ação (ZEICHNER; DINIZ-PEREIRA, 2005, p.73).

Zeichner e Diniz-Pereira (2005) destacam a dimensão crítica dos temas a serem trabalhados e esclarecem que os professores podem até não ser capazes de mudar as injustas estruturas sociais com suas pesquisas, mas podem fazer a diferença em aspectos como influenciam a vida dos seus alunos.

Tardif (2013) colabora com esta discussão ao propor mudanças quanto à pesquisa universitária a partir de quatro aspectos. Como primeiro aspecto, o autor alerta para a necessidade do rompimento do olhar sobre os professores como objetos de pesquisa para vislumbrá-los como sujeitos de conhecimento, o que significa que a produção de conhecimentos não é tarefa exclusiva dos pesquisadores da academia. Como segundo aspecto, propõe a realização de pesquisas que considerem os professores como colaboradores

pesquisadores e não como cobaias ou objetos de estudo. Como terceiro aspeto, propõe que a pesquisa em ciências da educação, nem que seja em uma parte, seja realizada para o ensino e com os professores e não sobre o ensino e sobre os professores. Caso seja uma pesquisa para o ensino, ela deve observar o interesse dos professores, suas necessidades e linguagens e não ser apenas de interesse dos pesquisadores. O autor explica que as pesquisas que geralmente são realizadas sobre o ensino, são produzidas para atender aos interesses dos próprios pesquisadores universitários. Como quarto aspecto propõe que os professores de profissão, se esforcem para se apropriarem da pesquisa e a produzirem, reformulando seus discursos e do grupo, considerando as suas necessidades em uma linguagem sujeita a certa objetivação:

Se os professores são, efetivamente, sujeitos do conhecimento, devem fazer, então, o esforço de agir como tais, ou seja, o esforço de se tornarem atores capazes de nomear, de objetivar e de partilhar sua própria prática e sua vivência profissional (TARDIF, 2013, p.240).

Ainda nessa discussão sobre a inserção da pesquisa na formação, destacam-se as ideias de Kincheloe (1993), o qual defende a inserção da pesquisa na formação e na prática docente em uma perspectiva crítica. O autor denuncia a concepção tradicional de educação que não possibilita a inserção da pesquisa e apresenta sugestões em que a pesquisa-ação, em uma dimensão crítica, é estratégia essencial para a emancipação política do professor. A partir de uma preparação teórica e metodológica, o professor pode engajar-se coletivamente com alunos, professores e comunidade educativa, em investigações sobre problemas ligados ao quotidiano escolar para transformá-los. Para Kincheloe, “a pesquisa-ação crítica é o ato democrático consumado, porque permite aos professores ajudar a determinar as condições de seu próprio trabalho” (1993, p.180). O autor aponta algumas características da pesquisa-ação, que se considera importante destacar aqui:

A pesquisa-ação que é crítica requer cinco exigências: (1) ela rejeita as noções positivistas de racionalidade, de objetividade e verdade [...] (2) A ação dos pesquisadores é consciente de seus próprios valores de compromisso, os valores de compromissos de outros e os valores promovidos pela cultura dominante [...] (3) Os pesquisadores críticos de ação estão conscientes da construção da consciência profissional. (4) Os pesquisadores críticos da ação tentam descobrir aqueles aspectos da ordem social dominante que minam nossos esforços para perseguir objetivos emancipatórios e (5) a pesquisa-ação crítica é sempre concebida em relação à prática ela existe para melhorar a prática (KINCHELOE, 1993, p.179).

Por fim, os autores arrolados nesta discussão comungam da ideia de que é importante e necessário a formação de professores reflexivos e pesquisadores para que possam mobilizar os vários saberes necessários ao exercício da docência que a atual sociedade conclama, o que

SARMENTO, T.; PANIAGO, R.

requer que as instituições do ensino superior insiram em suas propostas formativas de professores elementos que contribuam para o desenvolvimento profissional de professores de acordo com o perfil desejado.

3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PORTUGUESES NO CONTEXTO DO PROCESSO DE BOLONHA

As atuais transformações que perpassam o campo da Educação, bem como de outras Ciências e da Tecnologia, somadas à diversidade das relações estabelecidas no cotidiano escolar, tornam o exercício da docência um desafio. Em Portugal, tal como em outros países, foram registadas mudanças significativas no processo educativo. De acordo com Esteves (2004, p.208):

As décadas de 70 e 80 foram marcadas, entre nós, por uma forte explosão da população escolar, evidente sobretudo nos níveis de ensino pós-primário, e por uma diminuição *duratio*alunos/professores derivada da redução do número de alunos por classe ou turma (...) Mas tão importante como este fenómeno foi um outro: o dos novos e mais exigentes desempenhos que foram sendo reclamados aos professores portugueses.

Formosinho et al (2005), ao falarem da profissão docente no contexto português, apontam a complexidade que é ser professor na escola de massas, face aos aspetos heterogêneos, caracterizados pela diversidade dos discentes, dos docentes e dos contextos. Também Esteves (2004) fala da heterogeneidade dos públicos a serem atendidos pela escola, o que requer aprendizagens diferenciadas e multifacetadas em termos das capacidades, das competências, valores, atitudes que transcendem o trabalho centrado apenas na aquisição de conhecimentos.

Com o processo de Bolonha – momento que iremos aprofundar - vários países europeus, tendo em vista, sobretudo, favorecerem a mobilidade estudantil e docente e criarem um espaço europeu de conhecimento, comprometeram-se a adotar um sistema de *ECTS*⁴, ou seja, um sistema de unidades de crédito⁵ de formação, reconhecido pelos países que

⁴ ECTS - European Credit Transfer and Accumulation System.

⁵ Um ano académico tem 60 ECTS, o que corresponde a um período entre 1500-1800 horas de formação; logo, a partir daqui, um estudante que faça mobilidade académica terá que realizar na universidade de acolhimento o mesmo número de créditos que realizaria na sua universidade de origem.

Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 3, p.47-69, Set./Dez. 2016.

<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>

subscreveram a Declaração de Bolonha⁶ e que facilita o processo de equivalências entre os cursos de diferentes universidades e países. Para Ponte (2006, p.19-20):

O chamado Processo de Bolonha, subscrito presentemente por cerca de quarenta países, afirma o seu empenhamento na construção de um espaço europeu de ensino superior tendo em vista a qualidade, a mobilidade e a comparabilidade dos graus académicos e formações. Para isso, os países signatários propõem-se adoptar um sistema de diplomas claros e compatíveis, organizar os estudos em três ciclos de formação (correspondentes aos graus de *bachelor*, *master* e *doctor*), desenvolver um controlo comparável da qualidade da formação e reforçar a dimensão europeia.

O Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro⁷, vem definir “as condições necessárias à obtenção de habilitação profissional para a docência num determinado domínio, e determina, ao mesmo tempo, que a posse deste título constitui condição indispensável para o desempenho docente” (Preâmbulo, p.1320). Neste Regime Jurídico é apontada a habilitação profissional de mestre para a certificação de grau profissionalizante para a docência:

Com a transformação da estrutura dos ciclos de estudos do ensino superior, no contexto do Processo de Bolonha, este nível será agora o de mestrado, o que demonstra o esforço de elevação do nível de qualificação do corpo docente com vista a reforçar a qualidade da sua preparação e a valorização do respectivo estatuto sócio-profissional. (PORTUGAL, 2007, p.1320).

Assim, a formação inicial para a docência, em Portugal, passa a ser estruturada da seguinte forma: no caso de educadores de infância e professores dos 1º e 2º ciclos do ensino básico, a formação se dá por meio de uma Licenciatura em Educação Básica (LEB), a ser acrescida necessariamente com um curso de Mestrado profissionalizante em Ensino, numa dessas áreas. Igualmente, é necessário a Licenciatura numa área específica do saber e o Mestrado em Ensino em uma ou até duas áreas disciplinares para os professores do 3º ciclo do ensino básico (7º, 8º e 9º anos) e do ensino secundário. Ainda de acordo com a regulamentação emanada naquele DL, deve ser priorizado, na formação inicial de professores, o conhecimento no domínio específico de ensino, de modo a assumir que “o desempenho da

⁶A Declaração de Bolonha, de 19 de junho de 1999, é um documento assinado, em Bolonha, pelos Ministros da Educação de 29 países europeus, em que se comprometeram a promover reformas no sistema de ensino superior dos seus países, segundo critérios comuns, no qual se “define um conjunto de etapas e de passos a dar pelos sistemas de ensino superior europeus no sentido de construir, até ao final da presente década, um espaço europeu de ensino superior globalmente harmonizado.”(www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Estudantes/Processo+de+Bologna, acessado em 03/12/2015). Nesta Declaração subscreveram a importância da educação para o desenvolvimento sustentável de sociedades tolerantes e democráticas. O Processo de Bolonha consiste na ativação e desenvolvimento dos princípios emanados nessa Declaração.

⁷Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro.

SARMENTO, T.; PANIAGO, R.

profissão docente exige o domínio do conteúdo científico, humanístico, tecnológico ou artístico das disciplinas da área curricular de docência.” (Portugal, 2007, p.1321).

A partir do enquadramento já elaborado sobre a formação de professores portugueses no âmbito do processo de Bolonha, retomaremos agora a análise, no interior do mesmo, da componente de investigação.

4 A INVESTIGAÇÃO ENQUANTO ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO NO PROCESSO DE BOLONHA

A implementação do processo de Bolonha obrigou a uma revisão da Lei de Bases do Sistema Educativo, o que foi feito com o Decreto-Lei nº 49/2005, de 30 de agosto, e que veio, sobretudo: a) a criar condições para o acesso, a todos os cidadãos à aprendizagem ao longo da vida; b) a adoção de um modelo de organização do ensino superior em três ciclos; c) a mudança de um sistema de ensino baseado na ideia da transmissão de conhecimentos para um sistema baseado no desenvolvimento de competências; d) a adoção do sistema europeu de créditos curriculares (ECTS), baseado no trabalho dos estudantes.

Posteriormente, o Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, vem proceder à regulamentação das alterações introduzidas pela Lei de Bases do Sistema Educativo relativas ao novo modelo de organização do ensino superior, referindo este – no que se refere ao foco do presente artigo (artigo 15º) – que o grau de mestre é conferido aos que demonstrem

- a) Possuir conhecimentos e capacidade de compreensão a um nível que:i) Sustentando-se nos conhecimentos obtidos ao nível do 1.º ciclo, os desenvolva e aprofunde;ii) Permitam e constituam a base de desenvolvimentos e ou aplicações originais, em muitos casos em contexto de investigação (PORTUGAL, 2006, p.2246)

No Decreto-Lei n.º. 43/2007 valoriza-se, no que se refere às atribuições de habilitação para a docência, além do conhecimento disciplinar, a fundamentação da prática de ensino na investigação e da iniciação à prática profissional:

[...] dá-se especial ênfase à área das metodologias de investigação educacional, tendo em conta a necessidade que o desempenho dos educadores e professores seja cada vez menos o de um mero funcionário ou técnico e cada vez mais o de um profissional capaz de se adaptar às características e desafios das situações singulares em função das especificidades dos alunos e dos contextos escolares e sociais. (PORTUGAL, 2007, p.1321).

A interpretação da lei, consensualizada pelos professores do ensino superior, tem aprofundado a concepção da importância da investigação ao serviço das práticas; ou seja, a investigação produzida pelos estudantes da formação inicial de professores deve ter em vista a promoção de competências que sustentem a sua própria construção de conhecimento, o qual deve ser disponibilizado, discutido e contextualizado pela comunidade profissional alargada.

De acordo com a normativa prescrita no Regime Jurídico de Habilitação para a Docência (DL 43/2007), do total dos 90 créditos necessários para a obtenção do título de mestre na especialidade de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, de 40 a 45 créditos são destinados à componente do estágio supervisionado. Nesse cenário, o estágio supervisionado constitui-se em um espaço privilegiado para o desenvolvimento da prática de investigação e mobilização de saberes. Esta componente volta a ser referida no DL nº 79, de 14 de maio de 2014, o qual vem substituir o anterior e que pretende realizar uma revalidação dos planos de estudos de formação de professores. As principais alterações deste novo regimento prendem-se com as condições de acesso, com a duração dos cursos⁸ e a revisão das áreas integrantes dos mesmos, com sobrevalorização das áreas de conteúdo específicas (Matemática, Língua Portuguesa, História e outras, respetivamente), salientando-se a desvalorização da Pedagogia, da Psicologia e da Sociologia da Educação. Entretanto, neste diploma mantém-se a relevância da componente de investigação, quando se refere no artigo 20º, que:

- 1 - O grau de mestre é conferido aos que obtenham o número de créditos fixado para o ciclo de estudos de mestrado, através:
 - a) Da aprovação em todas as unidades curriculares que integram o plano de estudos do ciclo de estudos de mestrado; e
 - b) Da aprovação no ato público de defesa do relatório da unidade curricular relativa à prática de ensino supervisionada (PORTUGAL, 2014, p.2824)

Ora, não havendo neste DL nada que anule os designativos dos referenciais legislativos anteriores, a componente científica do relatório da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionado, é entendida como: “Uma dissertação de natureza científica ou um trabalho de

⁸ Com este DL verifica-se o aumento da duração dos mestrados em Educação Pré-Escolar e em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico de dois para três semestres, o aumento da duração do mestrado conjunto em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico de três para quatro semestres e a fixação em quatro semestres da duração dos restantes mestrados.

Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 3, p.47-69, Set./Dez. 2016.

<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>

SARMENTO, T.; PANIAGO, R.

projeto, originais e especialmente realizados para este fim.”(DL 115/2013, de 7 de Agosto; artº 20, ponto 1., b)⁹ (PORTUGAL, 2013, p.4752).

5 O PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO NOS CURSOS DE MESTRADO EM ENSINO NUMA UNIVERSIDADE PORTUGUESA

Na universidade em que se baseia este estudo a formação de professores tem um historial que remonta a 1973, data da criação da própria universidade, inicialmente só com a formação de professores dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e dos professores do ensino secundário, e posteriormente, a partir de 1986¹⁰, também dos educadores de infância e dos professores do 1º ciclo do ensino básico tendo, por isso, acompanhado as alterações a nível da formação de professores nas últimas cinco décadas. Neste ponto do artigo vamos-nos situar nos últimos sete anos, ou seja, no período pós-Bolonha, concretamente no que se refere à componente da investigação.

Estando integrada no sistema público de ensino superior, a universidade referenciada, e nesta, o seu Instituto de Educação (IE)¹¹, rege-se pelos dispositivos legais comuns à formação de professores, usufruindo, enquanto instituição do ensino superior, uma margem – cada vez mais limitada, de autonomia científica e pedagógica. Assim, os cursos foram delineados internamente, primeiro de acordo com o DL 43/2007 e, posteriormente, reestruturados de acordo com o DL 79/2014, tendo sido aprovados pela Agência Nacional de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior.

Ainda que cada curso de formação de professores tenha um plano de estudos próprio, é comum a todos a componente de investigação no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES), com o peso relativo de 50% da nota final dessa unidade curricular (UC). Ou seja, os estudantes realizam o seu estágio (PES), sendo a nota final composta em 50% pela sua prática pedagógica e produção de portefólio respetivo, e os restantes 50% correspondem ao projeto de investigação desenvolvido e apresentado em provas públicas.

⁹No DL115/2013, de 7 de Agosto; artº 20, ponto 1., b) esta componente tem um peso relativo mínimo de 30 créditos, o que traduz uma redução em relação ao que estava inicialmente previsto no DL 74/2006, de 24 março, o qual obrigava a um peso mínimo relativo de 35%.

¹⁰ A formação de educadores de infância e de professores do ensino básico e secundário a nível do ensino superior é determinada pela Lei de Bases do Sistema Educativo (Decreto-Lei 46/1986, de 14 de abril). Até essa data, a formação dos educadores de infância e de professores do 1º ciclo realizava-se nas Escolas Normais de Formação de Professores, sendo considerada de nível médio.

¹¹ Instituto de Educação, unidade orgânica da universidade referenciada onde se realiza a formação de professores.

De acordo com o Regulamento do Estágio dos Mestrados em Ensino, documento interno ao IE e que regula o funcionamento dos estágios de todos os mestrados de formação de professores, estes realizam-se em escolas cooperantes, no contato direto de cada estudante com uma turma, acompanhados por um orientador cooperante¹² e supervisionados¹³ por um docente do IE, tendo que desenvolver um Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada. Além disso, esta componente da formação integra seminários no IE, que têm como objetivo apoiar os alunos estagiários nas diferentes componentes da sua ação. As atividades dos estagiários nas escolas cooperantes integram a observação regular da prática pedagógica do Orientador Cooperante e dos seus pares, a lecionação, reuniões de orientação e a participação em atividades extracurriculares.

O Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada tem que obedecer aos seguintes princípios gerais: a) ser adequado aos contextos da prática; b) estar orientado para a prática; c) ter uma fundamentação ético-conceitual; d) constituir-se como uma investigação ao serviço da Pedagogia; e) integrar um potencial formativo (artigo 4º).

A formação específica para o desenvolvimento desta componente investigativa ocorre de forma transversal nas UCs do plano de estudos do mestrado, reforçada pelo desenvolvimento de seminários específicos quer no início do ano escolar como ao longo do mesmo, no entanto, cabe a cada Supervisor o principal papel no apoio direto aos seus estagiários. Importa aqui referir que todos os Supervisores são professores doutorados em áreas congruentes com o exercício profissional dos níveis educativos em que se desenrolam os estágios.

No ponto seguinte analisar-se-á as representações de mestres certificadas já neste modelo de formação, sobre a preparação para investigação e a pertinência dessa componente no seu quotidiano pedagógico.

6 AS NARRATIVAS DAS MESTRES SOBRE A INVESTIGAÇÃO COMO COMPONENTE FORMATIVA NO MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

¹² O Orientador Cooperante é um professor titular de turma, de uma escola que coopera com a Universidade na formação dos seus estudantes, mediante a assinatura de um Protocolo de Acordo onde estão definidos direitos e deveres de cada uma das partes, e que orienta o quotidiano das práticas pedagógicas dos estagiários.

¹³ O Supervisor é um professor do ensino superior, doutorado em áreas congruentes com o nível educativo em que os estudantes realizam estágio, cabendo-lhe a responsabilidade da orientação do projeto de intervenção/investigação de cada um dos elementos do seu grupo.

Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 3, p.47-69, Set./Dez. 2016.

<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>

De forma a conhecer as representações de jovens certificadas com o MEPEE1C, enviou-se um pequeno questionário a todas as que concluíram esta formação até ao presente ano letivo, num conjunto de cinco edições, com um total de 135 jovens, todas mulheres. Pretendia-se que as respostas partissem da experiência docente das mesmas, seja em jardim-de-infância, ou em escolas do 1º ciclo ou noutros contextos educativos, tais como centros de estudos. O índice de respondência foi muito reduzido, traduzindo as muito baixas oportunidades de emprego que estas jovens professoras estão a encontrar em Portugal¹⁴.

A partir da análise das representações das mestres sobre como a investigação as influencia nas tomadas de decisão no seu quotidiano pedagógico, bem como sobre a pertinência dessa componente formativa na tomada de consciência do seu processo de aprendizagem profissional, estruturaram-se os dados nas seguintes dimensões: 1) relevância da componente investigativa na PES para a formação inicial como docente; 2) identificação de práticas de investigação na formação.

Depois de recolhida e organizada¹⁵ categorialmente a informação, realizou-se a seguinte análise:

6.1 Relevância da componente investigativa na PES para a formação inicial como docente

A PES constitui-se em um espaço privilegiado para o desenvolvimento da prática de investigação e, como tal, de mobilização de saberes da docência, o que é refletido nas narrativas recolhidas. Assim, conforme M1,

Aquilo que eu acho que vamos levar do estágio, acima de tudo, é esta aprendizagem que vai sendo evolutiva à medida que a gente pesquisa, e fundamenta aquilo que está a observar, e a praticar, acho que é uma fase essencial na nossa formação.

Nesta mesma perspetiva, M2 esclarece que o estágio ajuda

a formar como professor investigador, porque ao estarmos a seguir uma metodologia de investigação-ação, estou no fundo a sentir aquilo que um professor investigador sente na prática [...].

As mestres realçam elementos relevantes acerca da componente de investigação como alternativa de reflexão das questões da prática escolar com base nos conhecimentos estudados.

¹⁴ As oportunidades de colocação de novos professores, em Portugal, é praticamente nula, dadas as alterações conjunturais que se traduzem por menos alunos e, ao mesmo tempo, turmas com número mais elevado de alunos.

¹⁵ As narrativas foram tratadas no anonimato e identificadas pela letra M (Mestre), seguidas de um número.

Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 3, p.47-69, Set./Dez. 2016.

É por meio do contato com a realidade escolar, das reflexões, análises e intervenções, que elas percebem de fato a complexidade do trabalho docente e os desafios que enfrentarão ao longo da profissão. Nesse sentido, fica evidente que a investigação na formação possibilitou que as ex-alunas pudessem vivenciar atividades que contribuíssem para o desenvolvimento de habilidades promotoras do conhecimento e análise da realidade escolar. Nesta reflexão a asserção de Pimenta e Lima (2011, p.56) é pertinente ao destacar que o estágio, pelo viés da pesquisa, envolve “[...] a utilização e avaliação de técnicas, métodos e estratégias de ensinar em situações diversas. Envolve a habilidade de leitura e reconhecimento das teorias presentes nas práticas pedagógicas das instituições escolares [...]”. Para as autoras, o estágio assim realizado enseja o conhecimento acerca das teorias e o desenvolvimento das habilidades de pesquisa. As estagiárias, fundamentadas nos referenciais teóricos estudados, podem, por meio do processo de investigação, materializarem os conhecimentos estudados, bem como problematizarem, analisarem, refletirem e proporem soluções acerca das questões ambíguas e desafiantes que o processo de ensino e aprendizagem provoca, como diz M7:

Eu acho que o facto de estarmos no estágio permite que apliquemos a teoria que estudamos na universidade. Então eu acho que o estágio é mesmo importante por isso, porque nós temos a possibilidade de perceber quais são as nossas limitações e através da observação, aquilo que podemos melhorar, que na universidade não é tão real. (M7).

M7 valoriza as ações vivenciadas no estágio como forma de estabelecer uma relação prática com a teoria estudada na formação e menciona aspectos que a ajudaram nas aprendizagens da docência, nomeadamente a possibilidade de observar e encontrar caminhos, alternativas para ensinar as crianças. Noutro texto (Sarmiento, 2012, p.28) contribuimos com esta reflexão ao afirmar que “O momento de estágio, no âmbito da formação inicial, constitui um ‘momento crítico’, entendido como muito significativo na adesão à profissão e estruturante na preparação para o exercício profissional da mesma”. No depoimento da ex-aluna, constata-se que em seu processo de estágio houve elementos que propiciaram com que este não fosse desenvolvido de forma burocrática, técnica, consubstanciado nos preceitos da racionalidade técnica, em que os estagiários se atêm ao mero ato passivo da observação, preenchimento de fichas e elaboração de relatório. Na narrativa de M7, constata-se de forma evidente o contributo da componente de investigação como estratégia significativa que a auxilia a estabelecer a relação teoria e prática, a compreender as dificuldades de aprendizagem das crianças e a intervir na busca de solução.

Na mesma direção a narrativa de M8, afirma a importância do estágio em sua formação *"No meu caso foi fundamental, ajudou-me a ultrapassar obstáculos com confiança. Aprofundar e clarificar conceitos e a refletir sobre a minha prática profissional"*. Neste sentido, tem que se destacar o valor da teoria para o suporte das perspectivas de análise e compreensão das problemáticas de ensino e aprendizagem das crianças.

Na continuidade das análises, destacam-se as narrativas de outras mestres sobre a componente da investigação:

A minha componente investigativa ajudou-me a ver a educação de um modo diferente, pois utilizei aspetos lúdicos para as crianças aprenderem. Contudo, tenho a plena noção que se trata de um trabalho que necessitaria de muita abordagem e de muitos anos de prática para se vir a tornar viável, porque apenas ao fim de uns anos teria a minha bagagem de material para poder reutilizar e não estar em constante construção. (M4).

A componente investigativa na PES é importante uma vez que me permitiu adquirir competências significativas que serão importantes no dia-a-dia enquanto profissional, como a capacidade de planificar, de refletir, de investigar assuntos. Através da componente investigativa intervimos diretamente nos contextos educativos que é algo que até então temos pouca experiência. (M3).

A componente investigativa da PES ajudou-me a melhor compreender alguns dos fenómenos trabalhados dentro da sala com as crianças. Além disso, ajudou-me a situar o tipo de atividades que devia propor, de acordo com a faixa etária das crianças e, ainda, de acordo com os seus interesses pessoais. (M6).

As ex-alunas, agora mestres, sinalizam a relevância da componente da investigação para a definição da ação pedagógica e fundamentalmente, para o conhecimento das crianças dos grupos em que lecionam. É destacado que a componente de investigação contribuiu para adquirirem experiência e conhecimento da realidade escolar. Nesse sentido, é realçado por M5 que estas aprendizagens se consolidarão com o tempo de experiência, o que permite afirmar que na formação é lançada a semente da constituição de professores investigadores. Entretanto, esta será consolidada e crescerá de forma fértil, caso os professores estenderem os conhecimentos construídos na formação às suas práticas de ensino por meio de um trabalho colaborativo, de modo a questionar, a investigar as problemáticas complexas inerentes ao processo de ensino-aprendizagem. Alarcão contribui ao afirmar que bons professores devem ser pesquisadores:

Realmente não posso conceber um professor que não se questione sobre as razões subjacentes às suas decisões educativas, que não se questione perante o insucesso de alguns alunos, que não faça dos seus planos de aula meras hipóteses de trabalho a confirmar ou informar no laboratório que é a sala de aula, que não leia criticamente

os manuais ou as propostas didáticas que lhe são feitas, que não se questione sobre as funções da escola e sobre se elas estão a ser realizadas (2005, p.5).

Comungando com a afirmação da autora, reafirma-se a importância da formação na e para a investigação durante a formação, para a promoção da postura crítica, reflexiva, investigativa e questionadora face aos fenômenos escolares. Há que ter em conta que o processo de investigação durante o estágio não se faz por si; é fundamental que o formando tenha o suporte da orientação e que este processo ocorra articulado com as disciplinas estudadas na formação.

6.2 Práticas de investigação na formação

Neste breve estudo procurou-se também identificar aspetos que ilustrassem práticas de investigação vivenciadas durante a formação, de que se destaca:

No início do estágio houve esta parte em que tive de definir o projeto de investigação-ação, verificar as necessidades daquelas crianças e, em conjunto com a minha colega, pensamos o que eles precisavam, serão avaliados no final do ano em quê? Em matemática e português [...] Então dentro destas áreas o que podemos trabalhar? Com a investigação o que podemos fazer para melhorar o desempenho deles? E aí descobri que em problemas matemáticos as crianças tinham muita dificuldade em compreender os enunciados? Foi aí que o projeto de investigação ajudou. Se calhar poderia ter havido mais, uma maior diversificação, mas já consegui alguma coisa... e a investigação é nisso mesmo que ajuda, é o professor pesquisar várias maneiras, várias estratégias para conseguir combater as necessidades que as crianças apresentam, por isso, penso que o projeto de investigação faz todo o sentido (M2).

Durante o MEPEE1C, eu investiguei o sentido espacial das crianças de 3 e 4 anos. Assim, tentei perceber as relações topológicas que as crianças espelhavam nos seus desenhos, se conseguiam distinguir as noções de lateralidade (esquerda/direita) através de alguns jogos e na utilização de mapas e maquetes (M6).

[...] de acordo com a pequena prática que tive no meu mestrado, foi-me possível verificar que a observação atenta dos alunos, dentro e fora de aula, ajuda a conhecer melhor o aluno, mas também a compreender os resultados que obtêm, porque é perceptível, a partir da observação, se é um aluno participativo, atento, cooperativo, entre outros aspetos. Esta observação conjugada com notas de campo permite direcionar técnicas de acordo com as características e necessidades das crianças. Este foi um dos aspetos que mais me marcou na minha prática investigativa (M4).

As mestres são unânimes em pontuar que na fase inicial do processo de investigação procuraram, a partir de uma observação problematizadora, investigativa, conhecer as crianças e as suas dificuldades de aprendizagem, para então realizarem a intervenção. Ademais, há no depoimento das ex-alunas elementos que realçam uma sensibilidade afetiva acerca dos saberes, dos gostos, da forma de aprendizagem das crianças, características fundamentais ao trabalho docente, conforme diz Paulo Freire (2006). O Pedagogo enfatiza a importância de os professores assumirem uma postura dialógica em sua prática de ensino, consubstanciada no reconhecimento de também estarem aprendendo enquanto ensinam e no desenvolvimento de uma sensibilidade pedagógica substancialmente alicerçada no sentimento da tolerância, do afeto, do amor, da abertura para entender as nuances, diversidade dos alunos e diferentes percepções de aprendizagem.

A narrativa de outra mestre vai na mesma direção:

O meu projeto é sobre a resolução de problemas, porque durante a minha observação e a minha prática eu fui percebendo que as crianças tinham muitos problemas em relação à resolução de problemas de matemática na sala, então eu, no meu projeto, queria perceber quais eram as dificuldades das crianças (...) então fiz uma investigação a partir daí (M7).

Fica evidente que a mestre se preocupou em reconhecer as dificuldades das crianças para propor atividades de forma que elas se tornassem protagonistas e não recipientes de conteúdos. Há que ter em conta que, em um contexto histórico, sociocultural e econômico, marcado por tantos avanços, o aluno também não é o mesmo de outros tempos, já não é, conforme aponta Alarcão (2005, p.16), “mais o recipiente a deixar-se recheiar de conteúdos. O seu papel impõe-lhe exigências acrescidas. Ele tem de aprender a gerir e a relacionar informações para as transformações no seu conhecimento e no seu saber”. Há, portanto, a necessidade de uma nova forma de ensinar, bem como de outra escola, conforme pontua Alarcão (2005). Ou mesmo, como afirma Paulo Freire ao criticar a educação bancária, que considera o aluno como um depósito de informações, desconectada, obsoleta e defende uma educação em uma perspectiva holística, consubstanciada no respeito, na confiança, diálogo, na postura amorosa e postura política, matrizes fundamentais no ato educativo:

Ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou sua construção. Quando entro em sala de aula devo estar sendo um ser aberto às indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, às suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento (FREIRE, 2006, p. 52).

De um modo geral, percebeu-se que a componente de investigação na formação das mestres contribuiu de forma significativa para o desenvolvimento profissional destas professoras com a aquisição de habilidades de questionamento, observação, reflexão, métodos de pesquisa.

7 UMA SÍNTESE

No presente texto abordou-se a questão da investigação como componente integrada nos cursos de formação de professores, seguindo um trajeto que partiu da abordagem sobre o professor reflexivo e pesquisador para a formação de professores tendo como fundo esse foco; em seguida, dá-se uma panorâmica geral sobre o processo de Bolonha, para incidir-se em especial na formação de professores em Portugal sob os princípios por ele emanados. Focalizou-se na componente da investigação enquanto processo formativo, apresentando o contexto de uma universidade em concreto e, nesta, o curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. De forma a sustentar o nosso estudo, analisou-se as representações de oito jovens professoras certificadas por este recente modelo de formação.

Esta caminhada de análise teórica, documental e empírica, permitiu identificar alguns pontos centrais que aqui se enunciou com o propósito de serem aprofundados teoricamente em trabalhos posteriores.

Da análise documental bem como da análise das representações de ex-alunas, verificou-se que estão em funcionamento dois modelos de formação: um para os educadores de infância e professores dos 1º e 2º ciclos, outro para os professores do 3º ciclo e do ensino secundário. Enquanto que os primeiros têm uma formação direcionada para o exercício docente desde o primeiro ano de formação, encontrando-se nos seus planos de curso UC da área específica do saber profissional (Pedagogia, Psicologia do Desenvolvimento, Projetos de Iniciação às Práticas Profissionais, Organização Educacional), no caso dos restantes há um hiato entre a formação na Licenciatura e a formação em Mestrados em Ensino. Nestes, só no segundo ciclo de estudos os estudantes realizam UC do campo da educação, o que poderá dificultar a apropriação aprofundada de conhecimento educacional, logo, do exercício de investigação focalizada nas práticas.

Realça-se o reconhecimento pela importância desta componente na formação de professores, permitindo-lhes uma fundamentação capaz de os tornar autênticos profissionais,

SARMENTO, T.; PANIAGO, R.

construtores críticos do saber pedagógico. O exercício de práticas investigativas garante oportunidades de autonomia profissional, deixando estes de serem meros executantes de conhecimentos produzidos por outros. As oportunidades de se inserirem em redes acadêmicas, com professores do ensino superior – o que muitas vezes acontece a partir da fase de estágio – viabiliza a consolidação de conhecimentos de uns e de outros. Salienta-se ainda a importância de os cursos integrarem UC específicas de metodologias de investigação, de forma a especificar e consolidar um conhecimento exigente e aprofundado destas matérias.

O aspeto acima referido cruza-se com a pertinência de se articular a formação inicial e a formação contínua, tendo como núcleo gerador a investigação desenvolvida no próprio estágio. O triângulo estagiário-professor cooperante-supervisor, inseridos num grupo mais lato que é a turma de estagiários, o grupo de professores cooperantes e de supervisores, sob a coordenação de um diretor de curso e ainda de um coordenador geral de mestrados em ensino, potencializa contextos formativos que, ao enriquecer cada um, viabiliza também a revisão e inovação de práticas no sistema educativo.

Um último ponto refere-se às (im)possibilidades que existem de a própria formação se consolidar nos jovens professores e, com eles, no campo educativo, quando se verifica que não há renovação do corpo docente. Ou seja, o investimento que acontece na formação inicial fica, de certa forma, limitado a esse momento porque estes jovens professores não têm oportunidade de colocação no sistema educativo português. Ora, um conhecimento que se aprende mas não se operacionaliza, corre o risco de se perder. Voltando ao início deste texto, a complexidade da realidade atual, marcada por grande avanço científico e tecnológico, exige que os professores formados para mobilizarem os seus conhecimentos científicos e construam conhecimento profissional tenham oportunidade de contribuir para a mudança da educação em meio escolar.

RESEARCH IN AID OF TEACHER TRAINING AS A CENTRAL COMPONENT IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL LEARNING

Abstract

Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 3, p.47-69, Set./Dez. 2016.

<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>

The Bologna process introduced changes in teacher's training process in Portugal, forcing a reorganization of its syllabi. The training must occur in two study cycles: undergraduate and master. Master graduation integrates the research component, understood as 'research service practices'. In this paper, after a documentary contextualization, we analyzed narratives of eight teachers, about their representations of the influence of research in decision-making in the pedagogical routine as well as the relevance of this training component to the increase of awareness in the process of professional learning. The initial findings of this study point out the progressive awareness of Masters students of how research helps to support professional learning and to promote their commitment to a continuous search path in a permanent professionalization process.

Keywords: Teacher Education; Bologna process; Research training

INVESTIGACIÓN EN LA AYUDA DE LA PRÁCTICA COMO UNA COMPONENTE CENTRAL EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE PROFESIONAL

Resumen

El proceso de Bolonia ha introducido cambios en el proceso de formación de profesores en Portugal, obligando a una reorganización de sus planes de estudio. El entrenamiento debe ocurrir en dos ciclos de estudios: Licenciatura y Máster. El Máster parte, en su definición, del componente de investigación, entendida aquí como "investigación al servicio de las prácticas". En este artículo, después de un contexto documental, a partir de narrativas de ocho maestros, analizamos sus representaciones sobre la influencia de la investigación en la toma de decisiones en el cotidiano pedagógico, así como la relevancia de este componente de formación en la conciencia del proceso de aprendizaje profesional. Los primeros resultados de este estudio demuestran que la toma de conciencia es progresiva e de cómo la investigación ayuda a apoyar el aprendizaje profesional y a promover su compromiso con una ruta de búsqueda continua en un proceso de profesionalización permanente.

Palabras clave: Formación Del Profesorado; Proceso De Bolonia; La Formación En Investigación

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. 5. ed. Campinas: Papirus, 2006

ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

DINIZ-PEREIRA, J. E.; LACERDA, M. P. Possíveis significados da pesquisa na prática docente: ideias para fomentar o debate. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas: Unicamp, vol. 30, n. 109, set./dez. 2009. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302009000400015>

ESTEVES, Manuela. A investigação enquanto estratégia de formação de professores – um estudo. NÓVOA, A. et al. *Currículo, situações educativas e formação de professores: estudos em homenagem a Albano Estrela*, Lisboa: Educa, 2004.

_____. *A investigação enquanto estratégia de formação de professores*. Um estudo. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2002.

FRANCO, Maria Amélia R. S.. *Pedagogia e prática docente*. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. 34. ed. São Paulo: Paz e terra, 2006.

FORMOSINHO, J.; FERNANDES, A. S.; FERREIRA, F. I. Ambiguidades em torno do processo de Bolonha: que formação para os educadores de infância e professores do 1º ciclo do ensino básico? In: SERRALHEIRO, João (Org.). *O Processo de Bolonha e a formação de professores e educadores portugueses*. Lisboa: Profedições, 2005.

KINCHELOE, Joe. Pesquisa-ação, reforma educacional e pensamento do professor. In: *A formação do professor como compromisso político: mapeando o Pós-Moderno*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente: In: NÓVOA, António (Coord.). *Os professores e a sua formação*. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PONTE, João Pedro da. Os desafios do Processo de Bolonha para a formação inicial de professores. *Revista da Educação*, Lisboa: DEFCUL, v. 14, n.1, 2006. p. 19-36. Disponível em <<http://repositorio.ul.pt/handle/10451/3166>>. Acesso em 10 Jan de 2016.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: ANPEd; Campinas: Autores Associados, v. 11, n. 32, p. 226-237, maio/ago. 2006.

PORTUGAL. *Decreto-Lei nº46, de 14 de abril* - Lei de Bases do Sistema Educativo, 1986.

_____. *Lei nº 49, de 30 de agosto* - Revisão da Lei de Bases do Sistema Educativo, 2005.

_____. *Decreto-Lei nº 74, de 24 de março* - Regulamentação das alterações introduzidas pela Lei de Bases do Sistema Educativo relativas ao novo modelo de organização do ensino superior, 2006.

_____. *Decreto-Lei nº 43, de 22 de fevereiro*. Regime Jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, 2007.

_____. *Decreto-Lei nº 115, de 7 de agosto*. Introduz novas alterações ao regime jurídico dos graus académicos e diplomas do ensino superior, 2013.

_____. *Decreto-Lei nº 79, de 14 de maio*. Revisão do Regime Jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, 2014.

SARMENTO, Teresa. Narrativas de professoras-estagiárias sobre os contributos da formação em análise organizacional para a construção de uma identidade profissional. In: *Políticas de formação inicial e continuada de professores*. E-books do XVI ENDIPE: Junqueira&Marin Editores, Araraquara/SP, 2012. p.7013-7023.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ZEICHNER, Kenneth. *A formação reflexiva de professores: Idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

_____. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *Educação & Sociedade*, Campinas: Unicamp, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302008000200012>

ZEICHNER, K.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. *Cadernos de Pesquisa*, São Luís, v. 35, n. 125, p. 63-80, maio/ago. 2005. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742005000200005>

Data de recebimento: 09/05/2016

Data de aceite: 10/11/2016