

Situação: O preprint não foi submetido para publicação

A INVESTIGAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO VERTENTE ESSENCIAL DO TRABALHO DOS FORMADORES DE PROFESSORES NOS IFs: das ações que temos às ações que queremos

Rosenilde Nogueira Paniago, Maria Assunção Flores Fernandes, Teresa Sarmento

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.2544>

Submetido em: 2021-06-24

Postado em: 2021-06-25 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

A INVESTIGAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO VERTENTE ESSENCIAL DO TRABALHO DOS FORMADORES DE PROFESSORES NOS IFs: das ações que temos às ações que queremos

Rosenilde Nogueira Paniago

ORCID: : <https://orcid.org/0000-0003-1178-8166>

E-mail: rosenilde.paniago@ifgoiano.edu.br

Instituto Federal Goiano, Brasil

Maria Assunção Flores

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4698-7483>

E-mail: aflores@ie.uminho.pt

Universidade do Minho, Portugal

Teresa Sarmento

ORCID:<https://orcid.org/0000-0002-2371-399X>

E-mail: tsarmento@ie.uminho.pt

A INVESTIGAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO VERTENTE ESSENCIAL DO TRABALHO DOS FORMADORES DE PROFESSORES NOS IFs: das ações que temos às ações que queremos

INVESTIGATING PEDAGOGICAL PRACTICE AS A KEY ELEMENT IN TEACHER EDUCATORS' WORK AT THE FEDERAL INSTITUTES: FROM EXISTING ACTIONS TO DESIRED ACTIONS

Título resumido: A INVESTIGAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO VERTENTE ESSENCIAL DO TRABALHO DOS FORMADORES DE PROFESSORES NOS IFs

Short title: INVESTIGATING PEDAGOGICAL PRACTICE AS A KEY ELEMENT IN TEACHER EDUCATORS' WORK AT THE FEDERAL INSTITUTES:

Conflito de Interesses: Os autores declaram que não há conflito de interesses a declarar.

Financiamento: Não houve financiamento específico para este estudo.

Contribuição dos Autores:

Concepção e planejamento do estudo: Rosenilde Paniago

Análise e interpretação dos dados: Rosenilde Paniago, Maria Assunção Flores, Teresa Sarmento

Elaboração do manuscrito: Rosenilde Paniago

Revisão do manuscrito: Rosenilde Paniago, Maria Assunção Flores, Teresa Sarmento,

Aprovação da versão final: Rosenilde Paniago, Maria Assunção Flores, Teresa Sarmento

RESUMO: Este artigo resulta de pesquisa de pós doutorado, cujos objetivos foram discutir os contributos da investigação da prática pedagógica, como possibilidade de melhoria da qualidade do

ensino-aprendizagem e do Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) dos formadores nos cursos de Licenciatura, e analisar as condições atuais para a promoção de DPD, questionando-as à luz da experiência de outros contextos, com destaque para as experiências da Universidade do Minho, Portugal e Universidade de Ciências Aplicadas Häme, Finlândia. No caso presente, apresentar-se-á um recorte, cujo objetivo foi identificar as possibilidades e desafios para o desenvolvimento da pesquisa da prática pedagógica pelos formadores, destacando os contributos da experiência portuguesa e finlandesa do ponto de vista do trabalho com a pesquisa, de modo a refletir sobre as ações que temos e as que queremos. Nesta investigação de natureza qualitativa, a narrativa (auto)biográfica constituiu-se como abordagem de pesquisa, sendo recolhida de professores que atuam com a formação de professores, sendo cinco professores brasileiros, um professor de Portugal e um professor da Finlândia. A multiplicidade de ações no tripé, pesquisa, extensão no ensino verticalizado do médio a pós-graduação, a par da ausência de formação, fragiliza a materialidade da pesquisa pedagógica. A implementação de grupos de estudo pode amenizar os desafios.

Palavras-chave: pesquisa pedagógica, formadores de professores, Instituto Federal, formação docente

INVESTIGATING PEDAGOGICAL PRACTICE AS A KEY ELEMENT IN TEACHER EDUCATORS' WORK AT THE FEDERAL INSTITUTES: FROM EXISTING ACTIONS TO DESIRED ACTIONS

ABSTRACT: This paper draws from a post-doctoral research project aimed at discussing the contribution of research on pedagogical practice as a possibility to improve teaching and learning and to fostering the professional development of teacher educators. It also aims to analyse the current conditions for professional development opportunities in light of other contexts, namely experiences at the University of Minho, Portugal, and at the University of Applied Sciences, Finland. This paper focuses on the possibilities and challenges related to researching pedagogical practice of teacher educators taking into account the experience of Portugal and Finland in order to discuss not only existing actions and also desired actions. A narrative-biographical approach is used with five Brazilian teacher educators, one from Portugal and one from Finland. The multiplicity of actions on the tripod, research, extension in the vertical teaching from high school to postgraduate, added to the lack of training, weakens the materiality of pedagogical research. The implementation of study groups can alleviate the challenges.

Keywords: teaching practice, teacher educators, Federal Institutes, teacher education

LA INVESTIGACIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA COMO FUENTE ESENCIAL DE TRABAJO DOS DOCENTES EN LAS FI: entregando acciones que tenemos a las acciones que deseamos

RESÚMEN: Este artículo es el resultado de una investigación postdoctoral cuyos objetivos son discutir los aportes de la investigación en la práctica pedagógica como posibilidad de fusionar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje y el desarrollo profesional de los docentes (DPD), dos formadores en cursos de pregrado, y para Analizar las condiciones actuales para la promoción del DPD, cuestionando a la luz de la experiencia de otros contextos, con énfasis en las experiencias de la Universidad de Minho, en Portugal y la Universidad de Ciencias Aplicadas de Häme, Finlandia. En el presente caso, presentar un extracto, cuyo objetivo fue identificar las posibilidades y desafíos para el desarrollo de la investigación de la práctica educativa, destacando los aportes de la experiencia portuguesa y finlandesa desde el punto de vista del trabajo con la investigación, la forma reflexionar sobre las acciones que tenemos y lo que queremos. Nuestra investigación cualitativa, una narrativa (auto) biográfica, constituye un enfoque de investigación, siendo recopilada por profesores en formación de profesores, cinco profesores brasileños, un profesor portugués y un profesor finlandés. Una multiplicidad de acciones imperturbables, de investigación, extensión y docencia vertical desde el medio hasta el posgrado, en ausencia de formación, debilita la materialidad de la investigación pedagógica. La implementación de grupos de estudio puede aliviar los desafíos.

Palavra chave: investigação pedagógica, formadores de docentes, Instituto Federal, formação de docentes

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como locus o cenário de um Instituto Federal de Educação, instituição que faz parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica Brasileira (RFEPCT), cuja origem assenta no início do século XX e possui como foco o desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

No final da década de 2000, a Lei 11.892/2008 provoca uma reviravolta na organização administrativa e pedagógica destas instituições, uma vez que de Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), eles são transformadas em Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (IFs), com status de Universidade, contudo, com uma característica educativa singular no Brasil, pois são únicas a ofertar os três níveis de ensino previstos pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB/1996). Assim, os IFs ofertam a educação profissional técnica de nível médio, cursos de graduação e pós-graduação, incluindo cursos de formação inicial de professores e programas especiais de formação pedagógica, desafiando os professores a atuarem com o ensino verticalizado, desenvolvido em todos estes níveis.

Em estudos anteriores (Autora 1, 2016, 2018), cujo objeto foi a abordagem da aprendizagem docente e a formação na e para a pesquisa na formação inicial de professores nos IFs, identificamos a importância da pesquisa na formação e prática docente dos futuros professores, bem como a influência e marcas dos formadores de professores (FP) na aprendizagem de futuros professores. Na presente pesquisa, a nossa inquietação vincula-se à prática de pesquisa dos FP dos futuros professores, acreditando ser imprescindível conhecê-los, saber do seu desenvolvimento profissional, o seu olhar sobre a pesquisa da prática pedagógica e os desafios enfrentados em sua operacionalização. Segundo Flores (2014, 2017), se queremos compreender os contributos da formação para a aprendizagem profissional dos formandos, é importante questionarmos: “Quem são os formadores de professores? Como se veem enquanto professores e como veem o seu papel enquanto formadores de professores? Que importância atribuem ao ensino e à investigação do seu ensino? [...] (FLORES, 2014, p.226).

No cenário que envolve este objeto de estudo, realçamos que as discussões que defendem a necessidade de os professores da educação básica desenvolverem a pesquisa da própria prática não são originais nem novas, sendo, inclusive, bem discutidas no Brasil desde a década de 1990, e têm relevo no processo de formação de professores. Contudo, consideramos importante lhes reforçar e alongá-las para o contexto de formação dos IFs, na medida em que inexistem os estudos que discutam tal questão no âmbito deles; além disso, os professores destas instituições, por atuarem em vários níveis, enfrentam, conforme já foi anunciado, uma situação ímpar nos processos educativos no Brasil.

Dessa forma, este artigo resulta de pesquisa de pós doutorado, cujos objetivos foram discutir os contributos da investigação da prática pedagógica, como possibilidade de melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem e do Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) dos FP nos cursos de Licenciatura, e analisar as condições atuais para a promoção de DPD, questionando-as à luz da experiência de outros contextos, com destaque para as experiências europeias da Universidade do Minho, Portugal e Universidade de Ciências Aplicadas Häme (HAMK), da Finlândia. No caso específico, apresentar-se-á um recorte do estudo efetuado, cujo objetivo foi identificar as possibilidades e desafios para o desenvolvimento da pesquisa da prática pedagógica pelos FP, destacando os contributos da experiência portuguesa e finlandesa, do ponto de vista do trabalho com a pesquisa, de modo a refletir sobre as ações que temos às que queremos. Para tanto, a pesquisa foi conduzida pelas questões: Quais as possibilidades e desafios para a materialidade da pesquisa pedagógica na práxis dos FP? Em que medida a experiência dos formadores portugueses e finlandeses pode nos ajudar a refletir sobre as ações que temos e as que queremos?

Ao nos propor buscar subsídios nas práticas da Universidade do Minho e Faculdade de Formação Profissional de Professores, HAMK, Finlândia, a nossa motivação prende-se ao trabalho que os FP desenvolvem, tanto em Portugal como na Finlândia, com a pesquisa na formação, uma vez que, nesta discussão, realçaremos a importância e a necessidade da realização da pesquisa que focaliza o ensino do formador, ou seja, a pesquisa pedagógica.

Por fim, na organização do texto, inicialmente, apresentaremos a nossa compreensão sobre a pesquisa pedagógica, a partir da elucidação de algumas contribuições teóricas; em seguida, apresentaremos a metodologia da pesquisa; e finalizaremos com os achados, com relevo das possibilidades e desafios para a materialidade da pesquisa pedagógica, e a apresentação dos contributos da experiência dos professores da Finlândia e de Portugal.

2 A PESQUISA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS

Nesta breve reflexão, destacaremos algumas contribuições teóricas e epistemológicas acerca do movimento dos professores reflexivos e pesquisadores, bem como sinalizaremos nossa compreensão sobre a pesquisa pedagógica. Há um vasto manancial teórico acerca da pesquisa na formação e prática dos professores da educação básica; contudo, sobre a pesquisa da prática pedagógica de FP, não encontramos muitas pesquisas, tampouco da pesquisa na prática de FP dos IFs.

Assim, lançaremos mão de teóricos que defendem a necessidade de os professores da educação básica desenvolverem a pesquisa da própria prática, mas nossa ideia é alongá-la também para o ensino superior, considerando que os professores dos IFs, os quais atuam no ensino verticalizado, do médio, graduação e pós-graduação, incluindo a formação de professores, precisam realizar, continuamente, pesquisas sobre as áreas em que têm tão elevada responsabilidade formativa. Nossa defesa é que também os FP necessitam investigar a própria prática para a qualificação dos processos de ensino-aprendizagem dos cursos de formação inicial, condições de trabalho e DPD. Conforme Vieira, Flores e Almeida (2020, p.245), uma das vias de desenvolvimento profissional dos FP é o engajamento em atividades investigativas das práticas de formação: “Ao fazer da formação objeto de pesquisa numa modalidade de autoestudo, os FP tornam-se produtores de conhecimento crítico, o que eleva a sua autoridade epistemológica e a sua agência profissional nos processos de compreensão e melhoria da qualidade da formação”.

A importância da profissão docente baseada na pesquisa, bem como da relação entre a pesquisa e prática pedagógica tem crescido, significativamente, no âmbito internacional. Para Flores (2018), em vários países, como França, Holanda, Portugal, Finlândia e Brasil, é possível encontrar uma orientação para a pesquisa nos programas de formação, bem como o envolvimento dos futuros professores em projetos de pesquisa. Para a autora, o exemplo mais paradigmático de formação de professores baseado em pesquisa é o modelo finlandês. Também Kansanen (2014) contribui, ao esclarecer que o sistema de formação de professores na Finlândia é baseado em pesquisa, porquanto todos os programas em diferentes universidades desenvolvem uma abordagem baseada nesses processos, de modo a integrar estes dois âmbitos – pesquisa e ensino.

La Velle e Flores (2018) citam o exemplo de outras práticas baseadas em pesquisa, como é o caso de Melbourne na Austrália e o Social Publishers Foundation, Inc. (<http://www.socialpublishersfoundation.org/kb-browse/> educação /), cujo objetivo é fornecer atividades educacionais e oportunidades de financiamento para a pesquisa prática e projetos de pesquisa para melhorar o bem-estar social e práticas educacionais em comunidades em todo o mundo. As autoras propõem um modelo de conhecimento de professores com base em pesquisa, para que os professores aprimorem sua prática, sendo consumidores e produtores de conhecimento. Em forma de espiral cíclica, os professores adquirem conhecimento advindo de pesquisas e transformam-no por meio de um processo de preparação, instrução, avaliação e reflexão, de modo a aprimorar a sua prática, ressignificando o conhecimento: “Este aprimoramento pedagógico terá um efeito multiplicador que contribuirá para uma prática mais baseada em pesquisa, que, por sua vez, aumenta o profissionalismo do professor”(Ibid.,p.533).

O movimento teórico que defende a formação baseada na pesquisa e os professores como reflexivos e pesquisadores não é novo. Segundo André (2016) e nossas próprias produções (2008, 2016, 2018), este movimento ancora-se, principalmente, em três vertentes de mananciais teóricos: uma é atribuída a Schön (1983), ao disseminar a ideia de uma epistemologia da prática a partir dos elementos: a reflexão-na-ação, a reflexão-sobre-a-ação. Para o autor, para que a reflexão tenha valor epistêmico e teórico, com a produção de conhecimentos, esse processo precisa ser acompanhado por uma meta-reflexão sistematizadora das aprendizagens ocorridas; nesse caso, o professor que desenvolve a reflexão também produz conhecimento. Outra vertente epistemológica é atribuída a Stenhouse (1987), ao defender o ensino como uma arte, e o professor como um artista, em cuja propriedade estão depositadas as condições de aprimorar o ensino, sua arte, experimentando e analisando criticamente suas ações. Por fim, a terceira vertente teórica, que dá sustentação ao ideário do professor reflexivo, é atribuída a Dewey. O educador norte-americano John Dewey preconizava uma pedagogia pragmática, com foco no processo, no aprender fazendo. Suas ideias influenciaram, demasiadamente, os trabalhos sobre o professor como prático reflexivo, especialmente, os de Schön (1983).

Na década de 1990, este movimento, ancorado em ideias progressistas, como as de Paulo Freire, cujas finalidades se concentravam no papel da educação como estratégia de transformação e justiça social, vai ganhando força com a adesão de teóricos de vários países, em que destacamos Zeichner (2008), dos Estados Unidos; Alarcão (2011), Flores (2016, 2018), Vieira et al, (2013) e Vieira, Flores e Almeida (2020) de Portugal, Niemi e Jakku-Sihvonen (2011) e Kansanen (2014), da Finlândia; Pimenta (2005), Pimenta e Lima (2017) e André (2006, 2016), Diniz-Pereira (2008), do Brasil.

Diniz-Pereira, juntamente a Zeichner (2008), organiza uma obra intitulada “A pesquisa na Formação e no Trabalho Docente”, contando com a contribuição de vários autores de diferentes países, apresentando significativas contribuições sobre a perspectiva formativa na e para a pesquisa e o exercício dessa atividade no cotidiano da escola. Os autores defendem a necessidade de os professores desempenharem um papel político em seu trabalho. Para tanto, apontam a pesquisa-ação como alternativa, ou seja, possibilidade de luta social e coletiva no contexto escolar. Por sua vez, Zeichner (2008) pontua que o movimento dos professores como reflexivos e pesquisadores pressupõe o reconhecimento de que os professores exerçam um papel ativo na definição das intencionalidades e finalidades de seu trabalho, em reação à perspectiva, segundo a qual os professores são meros técnicos, reprodutores de ideias.

Alarcão (2011), desde a década de 90, vem defendendo a importância da reflexão e da pesquisa da prática dos professores. Para tanto, a autora estabelece uma relação entre a reflexão, a aprendizagem e a pesquisa-ação: “A pesquisa-ação é uma metodologia de intervenção social cientificamente apoiada e desenrola-se segundo ciclos de planificação, ação, observação, reflexão” (Ibid., p.52). No processo de desenvolvimento, após a compreensão da problemática, os professores recorrem, primeiro, ao planejamento da intervenção, em seguida, à observação; o que vai gerar novos conceitos, problemas, novo planejamento e replanejamento, em uma perspectiva espiral de pesquisa-ação.

Também Flores (2016, 2018), Vieira, Flores e Almeida (2020), Vieira et. al. (2013) sinalizam a importância da pesquisa na formação e prática pedagógica, destacando os contributos das práticas desenvolvidas no estágio curricular supervisionado, após o Processo de Bolonha¹, para a investigação ao serviço das práticas. Para Flores (2018), o novo modelo de estágio é um dos mais inovadores no contexto pós-Bolonha de sua instituição, por possibilitar que os futuros professores mobilizem diferentes tipos de conhecimentos para informar escolhas e fomentar a capacidade de produção de novos conhecimentos. Da mesma forma, Flores et al., (2016) e Vieira et al.,(2013) elucidam que a intenção das práticas de estágio de sua instituição é criar um “terceiro espaço” multidisciplinar, tal como propõe Zeichner (2010), em que as lógicas profissionais e acadêmicas se reúnem para criar conhecimento educacional de forma dialógica e investigativa, e os educadores educam investigando e investigam educando.

Niemi e Jakku-Sihvonen (2011) elucidam a importância da formação baseada na pesquisa no sistema finlandês. Para as autoras, em que pese a autonomia que as universidades possuem para a

¹ O Processo de Bolonha decorre da assinatura da Declaração de Bolonha, em 1999, por ministros de 29 países europeus, com o objetivo primordial de criar um espaço europeu de ensino superior, bem como proporcionar mobilidade estudantil e docente.

definição de suas propostas curriculares de formação inicial de professores, há uma identidade nacional, no que tange ao trabalho com a pesquisa, uma vez que “[...] A alfabetização científica crítica dos professores e sua capacidade de usar métodos de pesquisa são consideradas cruciais” (Ibid., p.40). O objetivo dos estudos acerca da formação para a pesquisa é qualificar os futuros professores a encontrarem e analisarem problemas que eles em seu futuro campo de trabalho.

Na mesma direção, Kansanen (2014), ao esclarecer que o modelo finlandês de formação de professores é baseado em pesquisa, destaca que o currículo é integrado na prática, e que se efetiva por meio das escolas de prática da universidade (*university practice schools*), local em que os futuros professores realizam as práticas de ensino. Para o autor, o fato de toda universidade, com um departamento de educação de professores, possuir as escolas de práticas da universidade, em que os futuros professores podem familiarizar-se com a vida escolar cotidiana e praticar o ensino de forma supervisionada, é uma alternativa fecunda para a relação teoria e prática, e da formação para a pesquisa.

Por sua vez, a brasileira André (2016) tece uma defesa sobre a importância da pesquisa para a prática DPD. Para tanto, problematiza o uso do termo professores pesquisadores e as finalidades da proposta, “[...] o que se busca com a proposta de formação do professor pesquisador? Como desenvolvê-la?” (Ibid., p.20). A autora alerta sobre a importância da intencionalidade, afinal, o que se busca com esta ideia, para não se correr o risco de se ter somente um slogan, modismo, desprovido de sentido. Mesmo problematizando, André (2006, 2016) vem defendendo a ideia dos professores como pesquisadores, apontando a formação inicial como um momento propício para a preparação ao exercício desta atividade.

Pimenta (2005), desde a década de 2000, vem defendendo a formação de professores reflexivos, que pesquisam a sua prática. Nesta discussão, alerta que, para além dos modismos, a perspectiva dos professores reflexivos e pesquisadores deve-se configurar como uma política de valorização do desenvolvimento profissional dos professores e das escolas, “[...] uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação contínua dos professores, no local de trabalho, em redes de autoformação e em parceria com outras instituições de formação (Pimenta, 2005, p.35)”. Em outra obra, Pimenta (2012) assegura a importância da pesquisa como princípio formativo na docência, podendo ocorrer por meio de estudos diversos sobre a realidade dos sistemas escolares.

Pimenta e Lima (2017) insistem na importância de os professores desenvolverem a pesquisa da prática e pontuam a necessidade de uma preparação teórica e metodológica na formação, sendo o Estágio Curricular Supervisionado um dos espaços formativos propícios para este fim, considerando que ele “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 [...]” (Pimenta & Lima, 2017, p.55).

Assim, com base nos autores reportados, independentemente do termo atribuído às atividades de pesquisa dos professores, seja prático reflexivo (Schön, 1983) ou pesquisa-ação (Alarcão, 2011, Zeichner e Diniz-Pereira, 2008), o que defendemos é a importância de os professores realizarem a pesquisa de sua prática, por isso, utilizamos o termo - Pesquisa da Prática Pedagógica - um tipo de pesquisa que focaliza o processo de ensino-aprendizagem e todos os elementos que interferem neste processo. Para tanto, nos apoiamos em Vieira et al. (2013) e Vieira (2015), ao explicarem que este tipo de investigação necessita ser desenvolvida com objetivos claros e deve estar a serviço da pedagogia e do DPD, bem como do desenvolvimento do estudante.

Nesta reflexão, ao fazermos uso do termo “Pesquisa Pedagógica” ou “Pesquisa da Prática Pedagógica”, estamos a nos referir a um tipo de pesquisa que, além de ter como objeto de estudo os fenômenos que envolvem o processo ensino-aprendizagem e seus intervenientes, é um tipo de pesquisa que pode contribuir para que os FP dos IFs problematizem, analisem, reflitam sobre a sua práxis, visando (re)significá-la e articulá-la de forma colaborativa para lutarem por justiça social, valorização social, profissional, salarial, de forma a possibilitar o seu desenvolvimento profissional e a melhoria do processo ensino-aprendizagem.

3 METODOLOGIA

Nesta investigação de natureza qualitativa, registrada em Comitê de ética por meio da plataforma Brasil, Parecer n. 3.956.526, a narrativa (auto)biográfica constituiu-se como abordagem de pesquisa. As narrativas na investigação têm sido bastante utilizadas em pesquisas das ciências humanas e da educação. Clandinin e Connelly (2011) explicam que essa utilização se justifica, pois, como seres humanos, somos contadores de história, logo, as narrativas sinalizam a forma como experimentamos e sentimos o mundo. O mundo, neste entender, é uma construção de histórias pessoais e sociais e os professores, neste contexto, também são contadores de história de outros, bem como de suas próprias histórias.

Ao adotar as narrativas como abordagem de pesquisa, pretendemos focalizar aspectos da vida dos professores, com vista a uma compreensão de suas práticas, da sua forma de saber, ser e de ensinar, das possibilidades para a realização da pesquisa pedagógica, enfim, da forma como se desenvolvem profissionalmente. Segundo Estola, Uitto e Syrjälä (2014, 111), “tornar-se professor é uma história emergente que se desenvolve durante o processo de contar e recontar [...]”.

Dentre as várias possibilidades do emprego das narrativas, optamos pela entrevista narrativa com cinco professores brasileiros, sendo um de cada uma das licenciaturas do IF, locus da pesquisa - Ciências Biológicas, Matemática, Química e Pedagogia, escolhidos a partir dos seguintes critérios: 1) atuar como formador em cursos de Licenciatura; 2) ter experiência com orientação de Estágio Curricular Supervisionado, Programas² de Iniciação à Docência (PIBID) ou Programa Residência Pedagógica, uma vez que, na componente curricular do estágio e nos programas supracitados, há a possibilidade do desenvolvimento da investigação na formação. Participaram dois professores do Curso de Biologia em face da quantidade de alunos deste curso.

Ademais, recolhemos as narrativas de um docente do Instituto de Educação da Universidade do Minho e de um docente da faculdade de formação de professores da HAMK. Assim, o grupo de professores foi escolhido buscando-se a diversidade de experiências com a formação de professores, principalmente, em processos que possibilitem a formação para a pesquisa pedagógica.

Os professores participantes da pesquisa serão identificados pela palavra P de Professor, seguida do curso de formação e do país de origem, conforme apresentamos no quadro abaixo:

Quadro 1 – FP e formação

PPBrasil	Possui 57 anos de idade, é formada em Pedagogia, com mestrado e doutorado em educação. Tem experiência como professora na educação básica e, atualmente, além de atuar no Ensino Médio e nas licenciaturas, trabalha também com o Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica.
PMBrasil	Com 57 anos de idade, é formada nas Licenciaturas de Matemática e Pedagogia, com mestrado em Educação Matemática. Segundo ela, não fez o doutorado, pois sua trajetória profissional consumiu muito tempo em trabalho de gestão e com projetos de extensão, contudo, tem expressiva experiência com a formação de professores.
PB1Brasil	Com 35 anos de idade, possui Licenciatura e Pós-graduação em sua área específica – a Biologia. Coordena e é professora de mestrado na área de Biologia, direcionando, portanto, suas pesquisas para esta área.
PB2Brasil	Com 39 anos de idade, possui Licenciatura e Pós-graduação em sua área específica – a Biologia. Atualmente, atua como professore e coordenador de Mestrado na área do ensino, o que o levou a direcionar suas pesquisas para esta área.
PQBrasil	Com 42 anos de idade, possui Mestrado em ensino de Química. Contudo, seu doutorado foi em área específica da Química e, atualmente, atua em mestrado nesta área; por conseguinte, suas pesquisas focalizam os fenômenos de estudo do doutorado, distanciando-se, portanto, da pesquisa pedagógica.

² O Pibid e o Residência Pedagógica são programas de iniciação à docência ofertados pela Capes/Mec, que dispõem bolsas para que os estudantes possam estar na escola para aprenderem a ser professores. Do Pibid, participam estudantes que estão até o 4º período/semestre, e do Residência, os que estão cursando a partir do 5º semestre, sendo considerado como estágio.

PBPortugal	Com 55 anos, possui Licenciatura e Pós-graduação na área da educação. Experiência com a educação básica e com a formação de professores, desde que cursava o mestrado. Tem experiência na formação de professores, desenvolvendo vários projetos de pesquisa e extensão. Já orientou várias dissertações de mestrado e teses de doutorado na área do ensino.
PMFinlândia.	Com 55 anos de idade, tem experiência com a formação de professores há mais de 16 anos. Atualmente, coordena o Centro de Pesquisa na HAMK, sendo responsável por organização de pesquisas e desenvolvimento junto a vários especialistas. Coordena projetos relacionados ao desenvolvimento do ensino superior e profissional de professores.

Fonte: pesquisadora

Em face da pandemia mundial da COVID-19 e da obrigatoriedade de isolamento físico daí decorrente, todas as narrativas foram recolhidas por meio de entrevistas via videoconferência do Google Meet, levando de uma a duas horas, entre diálogo, partilha de saberes, experiências e recolha dos dados. Todas as entrevistas foram transcritas e enviadas para apreciação dos participantes. Acreditamos que a recolha das narrativas presencialmente é valorosa, pois possibilita a partilha de energias, afetos, um contato mais próximo e melhor apreensão das expressões faciais, as quais podem ajudar a interpretar as falas dos narradores. Contudo, a recolha a distância (online) também foi relevante e não desqualificou a pesquisa, porquanto foi possível ouvir os participantes, analisar as emoções refletidas em seu olhar ao falar de suas inquietações, experiências e saberes. Em tempos de pandemia, nos sentimos próximos e, portanto, foram várias as inquietações partilhadas. Uma delas, no final, declarou: “nossa, como foi bom falar com você! Me senti bem em desabafar” (PMBrasil); dando voz à satisfação do encontro, rompendo as barreiras a que o isolamento físico obrigou.

Esclarecemos que, ao optar por trabalhar com as narrativas de professores de diferentes instituições, nossa intencionalidade não foi fazer uma comparação ou mesmo generalização, mas entender, a partir de cada narrativa, o que exprimem de si, a experiência vivida como docente. Conhecer narrativas de diferentes professores, de países diferentes, amplia as nossas possibilidades de reflexão.

4 A INVESTIGAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS FORMADORES DOS IFs: O QUE TEMOS E ONDE QUEREMOS CHEGAR

Ao apresentar um recorte desta pesquisa, tendo como objetivo identificar as possibilidades e desafios para o desenvolvimento da pesquisa da prática pedagógica pelos FP, destacando os contributos da experiência portuguesa e finlandesa do ponto de vista do trabalho com a pesquisa, de modo a refletir sobre as ações que temos às que queremos, delineamos as informações recolhidas da seguinte forma: 1) importância e possibilidades da pesquisa no contexto de trabalho dos FP brasileiros; 2) os desafios para a realização da pesquisa da prática pedagógica; 3) contributos da experiência portuguesa e finlandesa do ponto de vista do trabalho com a pesquisa.

4.1 Importância e possibilidades da pesquisa no contexto de trabalho dos formadores brasileiros

De modo geral, os FP reconhecem a importância da investigação da prática pedagógica, na medida em que, além de aprimorar a sua práxis, podem melhorar o processo de supervisão dos estudantes. Para PPBrasil, a realidade é dinâmica e os professores precisam investigar a sua prática: - “Eu não tenho dúvidas de que a pesquisa da prática é fundamental, e o professor precisa reinventar sempre, para tanto, precisa pesquisar, porque cada turma é um desafio diferente. Tudo avança atualmente, a ciência, as tecnologias! não podemos parar, precisamos reinventar” Prosseguindo, ela afirma que “Pensar um curso superior dissociado da pesquisa é quase que impossível. Então, a perspectiva de pesquisar para trabalhar com os alunos é algo salutar e necessário a todo momento; mesmo que você não queira, você é praticamente obrigada, porque a realidade é muito dinâmica!” (PPBrasil).

Também PMBrasil reconhece que a prática de pesquisa é importante para que os FP possam organizar o seu planejamento, organizar metas, analisar os desafios em sala de aula para a busca de

soluções. “É importante você analisar por meio de pesquisa, os desafios que os alunos enfrentam na sua aprendizagem, identificar as causas, buscar resolver”.

Fica evidente, portanto, o reconhecimento da prática de pesquisa como alternativa de melhoria do processo ensino-aprendizagem na formação inicial de professores. Os professores, ao reconhecerem a importância de pesquisarem para melhor desenvolverem a sua prática docente, vão ao encontro da defesa de André (2016), ao propor a formação do professor em uma nova perspectiva de DPD, a qual esclarece que esta tendência orienta-se para a formação de professores capazes de “[...] se debruçarem sobre o seu trabalho profissional, compreender o que está acontecendo, problematizar aquela situação, avaliar o que está bom, o que precisa melhorar, tomar a decisão de incorporar estas constatações feitas em um trabalho de reestruturação de sua prática” (Ibid.,p.32).

Em termos de *possibilidades*, elucidaremos alguns espaços, momentos formativos reconhecidos pelos FP que, além de ensejar a formação na e para a pesquisa nas Licenciaturas, suscita-os a buscar novas formas de trabalho para a (re)significação de sua práxis por meio da pesquisa, nomeadamente, o Programa de Iniciação à Docência, o Programa Residência Pedagógica, a orientação de estágio curricular supervisionado e a atuação nos programas de pós-graduação na área do ensino ou formação de professores. Segundo as narrativas, o Pibid e o Residência Pedagógica são programas que oportunizam a inserção dos estudantes de cursos de formação inicial no universo da educação básica para aprendizagens diversas sobre a docência. O Pibid, como espaço que propicia a formação baseada na pesquisa, é reconhecido por vários autores, tais como André (2016), Flores (2018), Gatti et al. (2019) e também já constatamos em pesquisa que o programa possibilita diversas possibilidades para a aprendizagem da docência e formação na e para a pesquisa. (Autora 1, 2017).

De um modo geral, os FP afirmaram as várias possibilidades de exercício da pesquisa, após a participação como supervisores nestes programas, bem como no estágio, conforme narram:

Na formação inicial, o que dá mais possibilidade na implementação de formação para a pesquisa são dois momentos: primeiro é o estágio supervisionado e aquelas disciplinas que são atreladas ao estágio; então, a pesquisa na prática docente seria mais voltada para o momento dos estágios; Depois, tem os programas (O PIBID e o Residência Pedagógica). (PQBrasil).

No Residência Pedagógica, foi um momento de oportunidade para a prática de pesquisa porque promovíamos várias discussões e os alunos iam para as escolas aplicar e vivenciar, essas ideias e projetos. Enfim, pensávamos, estudávamos e eles aplicavam; então, era uma pesquisa, praticamente, todos os alunos tiveram oportunidade no Residência aplicar novas metodologias, avaliar e publicar em eventos. (PBBrasil).

Na mesma direção, a professora PPBrasil, elucidando a importância de os FP exercerem a relação entre o ensino e a pesquisa, sinaliza o estágio e Pibid como momentos que incitam os FP e os estudantes a pesquisarem:

Então no estágio, no Pibid, tem essa relação teoria e prática. Os alunos estão constantemente problematizando, tentando fazer o diálogo entre a teoria e a prática. Nesse processo, percebem que nem sempre temos respostas! Então, para orientar, nós precisamos pesquisar! Buscar respostas para problemas tácitos, problemas que surgem no cotidiano da nossa sala de aula. (PPBrasil).

Assim, de um modo geral, as narrativas dos FP sinalizam o Pibid, o Residência Pedagógica e o estágio como momentos oportunos para o trabalho com a pesquisa na formação e para que eles mesmos busquem operacioná-la em sua práxis. Nesse caso, os FP, que não possuem formação na área e desenvolvem suas pesquisas aplicadas, também reagem e buscam conhecer mais as questões que envolvem a prática pedagógica. Conforme Gatti et al. (2014, p.37), “muitos reconsideraram suas próprias práticas e se sentem estimulados para desenvolver a pesquisa Didática. A produção de trabalhos de pesquisa e seus relatos também trazem maiores possibilidades de publicações e de participações em eventos científicos”.

Isto é o que partilha conosco o professor PB2Brasil, ao refletir sobre suas dificuldades como coordenador de curso, de subprojeto do programa residência pedagógica e orientador de estágio, em face

de não ter formação. Contudo, reconhece que a sua participação como supervisor nestes espaços formativos contribuiu para a sua prática como formador:- “no meu caso, por eu não ser da área pedagógica, foi uma limitação no início, porque eu nunca tinha trabalhado nada relacionado ao estágio, e nada sobre a parte de formação de professores. Como foi um desafio grande, eu acabei aprendendo muito, principalmente, em termos de ter um olhar mais voltado para formação de professores” (PB2Brasil).

Não obstante, a experiência como supervisor de estágio e no residência pedagógica, o instigou a assumir, inclusive, disciplinas que tratam de Metodologias de ensino na graduação: - “Eu quis ir para metodologia de ensino. Eu quis assumir essas disciplinas para me ajudar. Minha intenção é trabalhar com a formação de professores [...]”. Ainda, a participação como orientador de estágio, coordenador do subprojeto Residência Pedagógica instigou-o a assumir a coordenação de um mestrado na área do ensino e atuar como professor e orientador no programa, focando, portanto, suas pesquisas nesta área.

Ainda como possibilidades da realização da pesquisa, os FP destacam os cursos de pós-graduação ofertados pela instituição locus da pesquisa, na medida em que aqueles que atuam nestes programas são motivados a desenvolverem a pesquisa da prática pedagógica. Nessa direção, mesmo os professores que não possuem formação na área, são incitados a trilhar este caminho:

Acabei trilhando um caminho diferente do que eu me forme; tenho trabalhado mais com ensino para cidadania, para formação de professores com uma visão para a diversidade. Atualmente, estou coordenando o mestrado em ensino e estou com quatro orientandos de mestrado trabalhando com foco na área de pesquisa. e então, essa é minha trajetória, estou aprendendo a desenvolver a pesquisa no ensino. (PB2Brasil).

Segundo o professor PBBrasil, a participação como professor, orientador e coordenador do programa está instigando-o e motivando a pesquisar na área de ensino. Tal como ocorre com os professores que atuam no mestrado, diferentemente dos demais que atuam somente em suas áreas específicas:

Dentro do mestrado, eu já percebo uma diferença, o grupo que eu estou atuando que são 11 professores, a maioria já tem essa prática de repensar as metodologias, repensar com relação ao que está ensinando, de sempre rever. A gente tem se reunido para discutir, melhorar mais o curso. Então, as discussões são mais intensas e tem gerado bons frutos. Os primeiros artigos têm saído, a participação em evento, já teve o evento do curso em que os alunos tiveram a oportunidade de apresentar seus trabalhos, os próprios professores também relataram suas práticas, e, nesse sentido, no mestrado, tem acontecido (PB2Brasil).

A narrativa do professor PBBrasil é indicadora do quão as práticas dos FP, que se dedicam à pesquisa pedagógica, são profícuas para a melhoria dos processos formativos nas licenciaturas, o que não ocorre com os FP que se dedicam apenas às pesquisas aplicadas em sua área, porquanto não aprofundam, em seus estudos, os elementos teóricos e práticos que envolvem os processos de ensino-aprendizagem.

4. 2 Os desafios para a realização da pesquisa da prática pedagógica

São vários os desafios para a operacionalização da investigação sobre a prática pedagógica na instituição que vão desde o foco das atividades, passando pela disponibilidade de tempo, à formação dos FP.

A começar, os professores FP denunciam que a *dispersão* de forças e energias em várias frentes de trabalho, que vão de atividades de gestão, pesquisa, extensão, ensino - do Médio Técnico profissionalizante à Pós-graduação - , provoca desgaste socioemocional e fragiliza a atuação nas práticas de ensino nas licenciaturas, e a realização da pesquisa pedagógica.

No quesito *tempo*, uma professora denuncia que, em face da dispersão de energias para várias vertentes diferentes, não consegue tempo para se dedicar aos estudos que deem suporte a este tipo de pesquisa,

Porque hoje eu não consigo. Se eu parar de deixar tudo que eu estou fazendo, sem o suporte que eu tenho pra entrar, pra mim é muito difícil. É essa insegurança que eu tenho. Não é que eu não quero. O que falta não sei, é incentivo institucional? Mas qual incentivo? Oportunizar momentos. Mas do que adianta oportunizar momentos se minha carga horária não permite eu desenvolver isso. (PB1Brasil).

Por sua vez, outro professor afirma que não costuma investigar a própria prática e que, durante as disciplinas, focaliza mais a parte do conteúdo, o que decorre, segundo ele, da necessidade de mais tempo para dedicar a este tipo de pesquisa, considerando que também trabalha em curso de Mestrado em área específica. No que tange ao processo de orientação, ele elucida que: “ eu precisaria de mais tempo para me dedicar a este tipo de pesquisa e ajudar esses alunos a interpretar um artigo, a começar a entender o que é uma metodologia de pesquisa em educação e tal; a dificuldade está aí, enfim, para me dedicar a este tipo de pesquisa (PQ Brasil).

Do ponto de *vista da formação*, a PB1Brasil narra que, mesmo já tendo atuado como supervisora do Pibid e, atualmente, estar no Residência Pedagógica, também atua em mestrados em sua área específica de formação, o que implica a orientação de temas vinculados ao programa, como a produção de pesquisas para somarem a seu currículo lattes. Logo, não consegue desenvolver a pesquisa da prática pedagógica,

Eu não trabalho com a pesquisa sobre educação ou ensino. Estou envolvida em outro tipo de pesquisa. Eu não tenho a formação, não tenho conhecimento para orientar um projeto articulando pesquisa e ensino, mesmo sendo licenciada. Eu não me sinto segura. Eu vou trabalhar naquilo que eu sei, somente na pesquisa na área específica. Eu não tenho a base pra trabalhar nesse tipo de pesquisa na formação de professores. (PB1Brasil).

Fica evidente que o foco de suas pesquisas não é a formação de professores, tampouco o ensino. Na mesma direção, a professora PPBrasil afirma que, no curso de Pedagogia, os professores que são formados na área do curso com Pós-graduação em educação ou ensino, além de pesquisarem as questões que envolvem o ensino e a educação, trabalham com a pesquisa em sala de aula, orientam a iniciação científica: “Exploram a partir da própria disciplina, de levantar questões a partir de estudos de caso, instigando os alunos a ir a campo, buscar, pesquisar para poder solucionar, resolver a questão que é proposta pelo professor”; contudo, os professores das áreas específicas não costumam desenvolver pesquisas na área da educação ou ensino, e, tampouco, orientam estágio ou alunos de iniciação científica, o que pode decorrer, segundo ela, da falta de identidade com o curso e ausência de formação, considerando que muitos professores não possuem conhecimento sobre a pesquisa pedagógica, “ninguém oferece aquilo que não tem, e muitos fizeram a graduação, especialização, doutorado, nessa perspectiva de pesquisar só determinado assunto de sua área, dá a resposta só ali para seu problema de investigação, não como prática educativa” (PPBrasil).

O que a professora expõe retrata bem a situação vivida por muitos IFs, em que os professores adentram ao magistério na EPT com formação em áreas específicas e com um currículo recheado com produções bibliográficas e técnicas. Contudo, não possuem experiência com a docência e, tampouco, com a pesquisa pedagógica, logo, o foco de trabalho são os programas de mestrado e doutorado que priorizam a pesquisa em área específica, em detrimento das atividades de ensino, o que fragiliza os processos educativos nas licenciaturas (Autora 1, 2017; Frigotto, 2018).

Ora, é mesmo complexo que um formador de professores pesquise a sua prática pedagógica ou incite os estudantes das licenciaturas, se não tiver formação e experiência para tanto. Evidentemente, seu foco será o seu campo específico de pesquisa, em que, além de possuir propriedade de conhecimento teórico e metodológico sobre a pesquisa, produzirá na área em que estiver trabalhando no mestrado. Neste cenário, há que termos em conta que são muitos os professores nos IFs com este perfil, o que nos permite indagar como fica a identidade dos cursos de Licenciaturas dos IFs. Cursos mascarados de bacharelado com a formação para a pesquisa de laboratório, aplicada em área específica? Ou cursos que

contribuem para a formação de professores para desenvolver a pesquisa pedagógica como estratégia para o enfrentamento das situações complexas e ambíguas, que envolvem o processo de ensino-aprendizagem, que incluem, inclusive, o processo pandêmico, como o desencadeado pelo SARS-CoV-2, em que os professores se viram obrigados a romperem com as práticas tradicionais do ensino presencial e adentrarem para novas práticas no mundo virtual mediado pelas tecnologias?

A ausência de formação se coloca, portanto, como um entrave à materialidade da pesquisa pedagógica pelos FP, pelo que advogamos a necessidade da implementação de processos formativos. Nessa direção, a experiência finlandesa pode contribuir conosco, uma vez que, conforme Kansanen (2014), para oferecer a formação de professores com base em pesquisa, é necessário que os FP possuam conhecimento especializado e experiência em pesquisa.

Há que termos em conta que alguns dos professores entrevistados já possuem experiência de longa data como supervisores do Pibid, Residência e estágio, e, se mesmo assim, não desenvolvem a pesquisa pedagógica, como ficam os demais, que são bacharéis com pós-graduação em áreas específicas e permanecem desenvolvendo as suas pesquisas nestas áreas? Uma problematização feita por uma das entrevistadas que possui este perfil:

Se eu não tenho formação, como vou ajudar no processo formativo, qual contribuição que eu posso dar para o estágio dos discentes? Se pegar alguns professores que só têm bacharelados, como que eles vão ajudar os alunos? Se eu tenho essa dificuldade com a vivência do Pibid, Residência Pedagógica, imagine os demais. Primeiro, eles têm que ter um curso, uma formação para depois contribuir. (PB1Brasil).

Assim, de modo geral, mesmo os professores que possuem experiência com programas de imersão à docência, como o RP e Pibid, e reconhecem estes espaços como profícuos para a prática da pesquisa pedagógica, manifestam dificuldades para a sua operacionalização em face da ausência de formação e de outras atividades que desenvolvem nos vários níveis de ensino. É o caso dos professores CQBrasil e LB1Brasil, porquanto, apesar da experiência, desde 2011, com o Pibid e o Residência Pedagógica, não possuem uma produção na área do ensino e, tampouco, com a orientação de iniciação científica que focalizem as questões do ensino, o que deduz que eles têm, de fato, focalizado as pesquisas na sua área específica em face dos mestrados que atuam. É preciso, pois, fazer escolhas para manter a qualidade da pesquisa, é o que esclarece a professora “Se eu começar a abrir demais também, porque eu tenho que seguir um perfil pra não me atropelar e perder a qualidade do meu trabalho”. (PB1Brasil).

Assim, pudemos constatar que há uma diversidade de concepções e práticas de pesquisa por parte dos FP. Conforme já constatamos (Autoras, 2017), isto implica em questionar que tipo de concepção de ensino e pesquisa embasa as atividades orientadas pelos FP? Que princípios epistemológicos sustentam este olhar que pode interferir diretamente nas práticas dos licenciandos? Isto se coloca como um desafio para o desenvolvendo da pesquisa pedagógica pelos FP, bem como para a implementação de processos de formação inicial baseado na pesquisa. Nesta direção, Flores (2018. p.632) contribui ao alertar que a implantação de um novo modelo de Prática de Estágio, baseado na pesquisa em sua instituição, tem implicado “[...]a coexistência de diferentes concepções por parte dos formadores de professores, nomeadamente no que diz respeito ao papel da investigação no estágio”.

Além das várias frentes de atuação docente, da ausência de uma formação que dê suporte ao desenvolvimento da pesquisa pedagógica, uma das narrativas alerta para a complexidade da organização de grupos de estudo na área específica da educação e/ou ensino: “Ficamos multifuncionais, temos que trabalhar mais coisas ao mesmo tempo, e isso acaba desfavorecendo a formação de grupos. Então, o perfil da instituição não oferece incentivo à pesquisa de ensino.”(PQBrasil).

O fato é que a situação exposta, por vezes, está fora do controle do FP, uma vez que a questão central pode ser colocada do seguinte modo: qual o tempo para os grupos de estudos acerca das questões que envolvem a formação de professores e ação docente? É o que relata outra formadora: - “Não é só por resistência, não! É por conta da organização dos horários, da demanda da sobrecarga do trabalho! Não conseguimos nos reunir e pensar de forma interdisciplinar as nossas disciplinas, desenvolver pesquisas colaborativas! Somos frutos de uma formação muito disciplinar, por vezes até positivista, cada um ali no seu quadrado, cada um na sua casinha” (PPBrasil). Isto, segundo a FP, desafia a formação de grupos:

Nossa! como as pessoas têm dificuldade em trabalhar coletivamente! Temos problemas que seriam muito mais fáceis de resolver, solucionar; se conseguíssemos trabalhar de forma coletiva. Então, o trabalho é muito solitário, muito individual. Há ausência de coletividade e de linguagem, as vezes parece que falamos línguas diferentes, e isso fica ruim tanto para nós professores, como para os nossos alunos. (PPBrasil).

Logo, apesar de os FP reconhecerem a importância da pesquisa da própria prática, alertam que, no atual contexto de organização da instituição, não há um caminho favorável para o “professor fazer pesquisa da sua própria prática; também deveria ser considerado condição importante, portanto, o que a gente tem talvez seja uma fragilidade conceitual [...]”. (PQ, Brasil). Na mesma direção, LBBrasil, ao reconhecer que é importante incentivar os estudantes das licenciaturas a pesquisarem, afirma a necessidade de que os FP tenham suporte: - “a gente tem que incentivar. Para incentivar eu tenho que ter o suporte. Como que eu vou incentivar um aluno se nem eu sei como conduzir esse processo? O que eu estou tendo de incentivo institucional. Eu vejo que ainda não está tendo. Se estiver é pouco.” (PB1Brasil, 2020).

Em seguida, PB1Brasil esclarece que suas pesquisas focalizam a sua área específica e que grande parte dos alunos que está sob a sua orientação em projetos de iniciação científica na graduação é advinda de cursos de bacharelado.

A maioria é bacharelado. Só tive dois alunos, o resto foi bacharelado. Nessa pesquisa, eu não tenho como vincular o que eu faço com os alunos na parte de formação de professores. São investigações diferentes. Eu não tenho nenhum. Só bacharelado. Os alunos da licenciatura já me falaram isso. Eu vou fazer iniciação pra que? Pra perder meu tempo. São alunos que trabalham o dia todo e estudam a noite. Eles não têm perfil de pesquisar. Eles querem concluir a licenciatura e entrar em sala de aula. (PB1Brasil)

Conforme se depreende, a PB1Brasil acusa que o perfil dos alunos das licenciaturas não é favorável, considerando que não possuem tempo e interesse em pesquisar. Ao dizer que os alunos questionam: - “eu vou fazer iniciação científica para quê? Para perder tempo?”, fica evidente o desconhecimento da FP e dos futuros professores sobre a importância do ensino pela pesquisa e de os professores pesquisarem a sua própria prática. Ora, se grande parte dos alunos das Licenciaturas participa do Pibid e do Residência, recebendo bolsa para tanto, e está imersa no cotidiano da escola, logo, não seria possível aproveitar estes momentos para suscitar a formação na e para a pesquisa, conforme já foi afirmado por outros formadores? Isso é o que já constatamos em trabalhos anteriores (Autora 1 e 3, 2017).

Outro professor relata que, no curso de Ciências Biológicas de seu Campus, têm sido vários os projetos aprovados em entidades de fomento à pesquisa, e são vários os alunos que participam de bolsas de Iniciação Científica com pesquisas na área da Biologia; contudo, a pesquisa na área do ensino não tem muita visibilidade. “A pesquisa na área de ensino vai acontecendo de forma lenta. A gente não tem muitas pesquisas, até pelo histórico da instituição. Enfim, são poucos os que possuem trabalho na área de ensino. Agora é que estamos começando a criar esse hábito” (PB2, Brasil).

A situação exposta permite-nos inferir que, de fato, a rotina de trabalho, a ausência de formação e o próprio histórico da instituição, que é mais lidado com a área técnica, estão fragilizando o trabalho com a pesquisa na formação, bem como o processo de desenvolvimento da pesquisa pelos FP; o que significa que não é apenas o perfil do estudante da licenciatura que contribui para isso. Há que termos em conta que o foco dos IFs sempre foi a formação para a educação profissional, e, nesse sentido, corre-se o risco de supervalorizar professores formados nestas áreas, bem como suas produções, em detrimento da formação para a docência, experiência e produção na área do ensino.

Isto fica evidente nas vozes dos professores, ao denunciarem que, no ato da contratação, a docência não é o principal critério de análise, e sim a produção: - “Tem professores da área das engenharias, da área da informática que trabalham nas Licenciaturas. [...]”. O IF, ao contratar um professor, nem sempre verifica se a pessoa tem formação”. O professor prossegue afirmando a importância de, no ato de seleção, valorizar professores com formação para o ensino, de modo a fortalecer a pesquisa nesta área. “Para que se tenha uma valorização da pesquisa no ensino, é importante

verificar isto, no ato da contratação. Porque, talvez, o que se espera daquela nova matrícula é que seja uma pessoa que vá somar com alguma pesquisa, que, na maioria das vezes, são pesquisas de bancadas, não são as pesquisas na formação de professores, talvez essa seja a diferença (PQ, Brasil).

Neste cenário, os professores ingressantes, com seus currículos abundantes em produção científica em sua área específica, interessam-se, em demorado, pela pesquisa pura, em detrimento do ensino e pesquisa sobre a formação de professores,

O grande problema aqui no Campus é que a maioria dos professores que entraram por meio dos concursos, não têm como foco o trabalho com o curso de licenciatura e nem possuem, muitas vezes, formação ou experiência com o ensino. Então, a Licenciatura fica em segundo plano. A maioria entrou querendo o seu laboratório, fazer sua pesquisa e a aula vem depois. Muitos se preocupam mais com as disciplinas técnicas, na área técnica, com a pesquisa da Biologia, e acham que a pedagogia, o ensino, a formação de professores deveria vir em segundo plano. (PB2Brasil).

De fato, um professor com boa produção, ao ingressar na instituição, vai contribuir para o processo verticalizado de ensino; contudo, o risco é a supervalorização de uma área em detrimento de outra, fragilizando, por certo, os cursos de formação de professores, e, nesse caso, os cursos, as vagas para a contratação de docentes são um campo de disputas, levando vantagem os que já possuem mais tempo e programas de pós-graduação já consolidados, como é o caso das áreas agrárias. Ao se referir ao processo de ensino verticalizado nos IFs, Frigotto (2018) alerta que, além de implicar em uma institucionalidade, também implica em quais as modalidades, cursos e níveis são priorizados.

O que observamos ao longo da pesquisa é que as tendências são as mais diversas e se definem pelos grupos de gestão dentro das disputas político-institucionais, pelas diferenças entre as áreas das denominadas ciências duras em relação às ciências sociais e humanas, e pelo ingresso de um grande número de jovens doutores e mestres sem experiência de ensino e que desejam e lutam para atuar em pesquisa e no nível superior. (Frigotto, 2018, p.139).

Conforme se depreende, neste raciocínio, o foco é a linha de pesquisa dos programas de pós-graduação, ao invés da docência, ou mesmo a experiência para atuar no ensino e na pesquisa com a formação inicial de professores. Logo, o desafio é construir uma identidade nos cursos de formação inicial de professores, o que passa pelo incentivo da instituição e motivação dos estudantes, bem como pelo crédito à pesquisa em educação e/ou ensino, conforme afirma outro formador:

Para fortalecer pesquisa na área de ensino, é preciso estimular os alunos e professores. Falta motivação e os professores perceberem que é um campo de pesquisa também; muitos acham que pesquisa na área de ensino não é pesquisa; acha que é pesquisa se for para o laboratório, para campo. Então, a pesquisa na área de ensino vem em segundo plano. (PB2Brasil).

Sem dúvida, é fundamental que os FP reconheçam a importância da pesquisa da prática pedagógica, tanto para que se aprimore sua práxis, se desenvolvam profissionalmente, quanto para incitar os futuros professores a pesquisarem, o que implica focar neste campo de pesquisa e trabalhar de forma colaborativa.

Ora, os FP, ao dispensarem forças nos vários níveis, principalmente, para os programas de pós-graduação em suas áreas específicas, ficam impossibilitados de focalizarem as questões da formação de professores e do ensino, e, tampouco, se reunirem para estudos e discussões efetivas desta temática. Isto, por sua vez, além de provocar insatisfação profissional, influi na vida pessoal dos FP e na qualidade da formação inicial de professores ofertada pela instituição.

Nesta reflexão, temos que considerar que a aprendizagem e identidade docente não se constroem apenas nos bancos das IES e nos programas de pós-graduação, visto que é um processo que ocorre ao longo da vida. Assim, também os FP necessitam aprimorar a sua práxis por meio de atitude reflexiva e investigativa, em colaboração, como forma de intervir e re(construir) novas práticas. Pimenta (212) corrobora este aspecto, ao anunciar que os saberes são reelaborados e reconstruídos por meio do confronto das experiências vivenciadas e, “[...] nesse confronto, há um processo coletivo de troca de experiências entre seus pares, o que permite que os professores, a partir de uma reflexão na prática e sobre a prática, possam constituir seus saberes necessários ao ensino. (Pimenta, 2012, p. 29).

Desse modo, os saberes dos professores, aprendidos durante a formação inicial - “saberes das disciplinas e saberes da formação profissional” (Ibid.,p.29) -, serão reformulados e se reconstruirão, gradativamente, no efetivo trabalho docente, tendo como sustentação os saberes curriculares, as experiências compartilhadas e de outros saberes científicos advindos da formação continuada.

O exposto permite-nos advogar a importância da continuidade dos estudos, por meio de grupos para estudo sobre as metodologias de pesquisa em educação e a participação em projetos de investigação e /ou reflexão sobre a prática. Nessa direção, Verdum (2015) destaca a importância da constituição de grupos de estudos de pesquisa para o fortalecimento da identidade das Licenciaturas nos IFs, pois “ [...] o desenvolvimento e fortalecimento da identidade dos cursos de licenciatura tem a ver com o incentivo ao desenvolvimento de grupos de pesquisa na área da educação (dentro da instituição), especialmente aqueles relacionados à discussão sobre formação de professores, ensino” (Ibid.,p.185).

4.3 Contributos da experiência portuguesa e finlandesa do ponto de vista do trabalho com a pesquisa

De Portugal, elucidamos as narrativas do professor PBPortugal, do Instituto de Educação da Universidade do Minho, com longa experiência com processos de formação inicial de professores e com formação baseada na pesquisa. O PBPortugal sinaliza que, durante a sua vida estudantil, vários professores o marcaram: - “Ao terminar o ensino secundário, tive professores que me marcaram, que me permitiram ver abordagens diferentes das abordagens meramente transmissíveis e são essas imagens que eu guardo desse meu período de formação”. Ele prossegue, afirmando que sempre teve um gosto especial pela Didática, como desenvolver uma prática em sala de aula, e isto o motivou para a realização dos estudos de mestrado e doutorado em Ciências da Educação. Sua experiência como formador iniciou-se após a conclusão do mestrado, uma vez que, durante a realização da dissertação do mestrado, trabalhou na educação básica “ [...] eu fui professor do ensino secundário e fui simultaneamente o investigador. No fim desse período, veio a oportunidade de ser contratado para uma instituição de formação, então, foi dessa forma que eu passei a ser formador de professores” (PBPortugal).

Da Finlândia, trazemos PMFinlândia, que coordena pesquisas relacionadas ao desenvolvimento no ensino superior, ao desenvolvimento de professores, cujos principais temas são: desenvolvimento regional da educação em colaboração com o mundo do trabalho e formação de professores. Segundo PMFinlândia, ele trabalhou como FP ao longo de 16 anos. Ele afirma gostar do trabalho: - “Gosto muito do trabalho, porque acho que é uma boa oportunidade de impactar e influenciar a sociedade, ao gostar de trabalhar com pessoas diferentes, responsáveis por todos os alunos no futuro. Portanto, é uma boa maneira de tentar impactar o futuro sobre como provar o futuro” (PMFinlândia).

As narrativas dos FP entrevistados da Universidade do Minho e da HAMK Finlândia sinalizaram alguns elementos que, somados aos achados nas narrativas dos professores brasileiros entrevistados, poderão contribuir para as ações que queremos do ponto de vista do trabalho com a pesquisa da prática pedagógica, com destaque à formação dos FP, foco de pesquisa e trabalho, bem como a forma como a pesquisa é trabalhada na formação inicial de professores após mudanças criadas no âmbito da Reforma de Bolonha.

Um dos diferenciais identificados é que os professores que trabalham com cursos de formação inicial de professores possuem formação na área do ensino na pós-graduação e dedicam as suas atividades de ensino e pesquisas a estas áreas. Conforme o professor PBPortugal, há décadas, tem focado suas pesquisas sobre as questões do ensino e a formação de professores, tanto que sua pesquisa de mestrado e doutorado teve como foco estas questões: “ eu sou formador de professores a nível de universidade, desenvolvi toda a minha investigação e toda a minha área de docência, nesse âmbito, nível das escolas de ensino básico secundário.” (PBPortugal).

No caso da Finlândia, para ser docente, segundo o PMFinlândia, além de curso de mestrado, os professores precisam ter experiência e qualificação pedagógica. Os que não possuem, precisam realizar uma qualificação pedagógica de 60 créditos (60 ECTS -Sistema Europeu de Transferência e Acumulação

de Créditos). Depreende-se, portanto, que os professores, para atuarem no ensino superior e com o ensino profissional, precisam ter mestrado e possuir qualificação pedagógica. Para Niemi e Jakku-Sihvonen (2011), as qualificações dos FP são as mesmas, de modo geral, nas universidades finlandesas. Os professores responsáveis pela prática de ensino precisam ter uma qualificação pedagógica no ensino.

Também nesta direção, conforme já anunciamos, Kansanen (2014) elucida que, para oferecer a formação de professores com base em pesquisa, é necessário que tanto os FP das universidades como os professores das escolas de prática universitária tenham conhecimento especializado em pesquisa. Isso significa que os FP devem ter doutorado. No caso das escolas práticas das universidades, onde os futuros professores estagiam, os professores supervisores têm qualificações de mestre e a pesquisa é uma responsabilidade para todos de alguma forma.

Sobre o foco do trabalho docente, diferentemente da prática dos FP do IF no Brasil, em Portugal, conforme narra o PBP Portugal, todas as suas atividades centram-se no trabalho com a educação e formação de professores: -“Trabalhei este ano no mestrado em ensino de biologia e geologia I, no ensino básico e secundário, lecionei numa unidade curricular de metodologia do ensino de biologia e geologia”.

Da mesma forma, o professor da Finlândia narra que focaliza suas práticas em vertentes mais concentradas: - “Como diretor do desenvolvimento de pesquisas de minha instituição, estamos nos concentrando nos projetos de desenvolvimento de pesquisa que tratam da formação profissional e qualificação pedagógica, desenvolvimento pedagógico no ensino superior, ensino profissional e estamos criando ambientes em diferentes universidades e instituições de ensino profissional” (PMFinlândia,2020).

Na instituição em que trabalha, PMFinlândia tem desenvolvido pesquisas e processos de formação de professores. Segundo ele, os programas de formação de professores procuram conectar as práticas ao mundo do trabalho e realizar abordagens pedagógicas colaborativas e centradas no aluno, o que inclui aprendizagem baseada em problemas e aprendizagem baseada em projetos, de forma a focalizar problemas e situações reais.

De modo geral, segundo PMFinlândia, são priorizados o trabalho em colaboração, a pesquisa, o aprender fazendo, a inovação na prática profissional. Para o professor, o trabalho em rede com os profissionais aprofunda a compreensão e o crescimento profissional em que “projetar a disseminação da inovação para suas próprias escolas é experimentado como desafiador”. Além disso, a sua instituição atua também com a formação continuada de professores finlandeses e de outros países; “[...] tentamos apoiar as reformas nos diferentes níveis de ensino. Assim, na verdade, recebemos parte de todo o financiamento de projetos e tentamos melhorar, por exemplo, o ensino *online* e o formador do ensino profissional”. Segundo o professor, o seu grupo de pesquisa procura descobrir financiamento para projetos de investigação que possam auxiliar os FP:

Uma forma de apoiar os nossos formadores de professores é que tentamos descobrir o financiamento para diferentes projetos de investigação e desenvolvimento que os nossos formadores de professores também possam desenvolver e fazer algumas investigações e talvez apoiar e deixar que todos eles estejam em desenvolvimento profissional. (PMFinlândia,2020).

Ademais, outra estratégia que, por certo, contribui muito para (re)pensarmos nossas ações é o trabalho com a pesquisa na formação, desenvolvido em Portugal e Finlândia. No processo de formação inicial de professores, desenvolvido no contexto pós Bolonha, tanto em Portugal como na Finlândia, é exigido o grau de mestrado e a produção da pesquisa na formação. No caso da Finlândia, os futuros professores precisam desenvolver habilidades para a investigação ao longo da sua formação inicial que é de cinco anos, e, em Portugal, nos Mestrados em Ensino, os futuros professores desenvolvem uma investigação alinhada à sua experiência de prática pedagógica. Isto obriga os FP a estarem constantemente empenhados em processos próprios de investigação pedagógica e produção de novos conhecimentos acerca das questões pedagógicas. Então, os FP possuem experiência e produção na área, o que os avança, por certo, em relação ao Brasil.

Em Portugal, após o tratado de Bolonha, por meio do Decreto-Lei n.º. 43/2007, com o desenvolvimento do mestrado, como integrante da formação inicial, ganhou destaque o trabalho com a

componente de investigação (Autoras 1 e 3, 2017). A formação para a investigação, no contexto das práticas portuguesas, ocorre, principalmente, no estágio a ser desenvolvido no Mestrado. Para Flores et al., (2016), na Universidade do Minho, a integração da investigação nas práticas de estágio foi vista como uma oportunidade para aumentar o potencial transformador dos programas de formação inicial de professores. O estágio ocorre na escola, inclui seminários de supervisão e outros seminários em várias disciplinas, objetivando expandir as competências dos futuros professores. A esse respeito, manifesta o professor PBPortugal,

Os nossos cursos de formação de professores são cursos de 5 anos; na primeira fase, 3 anos na área da especialidade, e, no final desses 3 anos, há o mestrado em dois anos. Durante o mestrado, é incluído o estágio profissional. E este estágio pressupõe o desenvolvimento do professor enquanto um intelectual crítico, um prático reflexivo e que investiga as suas próprias práticas. A investigação sobre a própria prática é, na verdade, incentivada na formação inicial de professores, que ocorre primordialmente no estágio e que deverá também ser feita alguma abordagem nesse nível. (PBPortugal).

Conforme expõe o professor, no processo de estágio, os estudantes são instigados ao trabalho com a pesquisa, uma vez que este processo formativo pressupõe a formação de um intelectual, um prático reflexivo que investiga a sua prática. Também já constatamos em pesquisa que, na Universidade do Minho, tem-se conseguido, progressivamente, fazer do estágio um processo integrado, com um envolvimento significativo dos diferentes atores envolvido. Para isso acontecer dessa forma, concorrem vários fatores: “[...] todos os professores da IES são doutores e têm investigação nas áreas para as quais se formam; são mobilizados para a supervisão professores de todas as áreas disciplinares”(Autoras 1 e 3, 2016).

Da mesma forma, Vieira, Flores e Almeida (2020), em pesquisa sobre avaliação do modelo de estágio dos Mestrados em ensino criado no âmbito da Reforma de Bolonha, afirmam que o novo modelo foi concebido, objetivando promover a compreensão crítica dos contextos de intervenção pedagógica; “[...] o aprofundamento de competências disciplinares e pedagógicas; a intervenção crítica nas escolas, no quadro de uma visão transformadora da pedagogia escolar; uma cultura investigativa e colaborativa na formação profissional; e a integração das dimensões cultural, social e ética nessa formação” (Vieira, Flores e Almeida, 2020, p.233). No processo de operacionalização das práticas de estágio, segundo as autoras, é privilegiada a investigação pedagógica como estratégia de formação reflexiva de professores, tendo como finalidade a promoção de práticas educativas de viés humanista e democrático.

No caso da Finlândia, também a pesquisa, além de ser mobilizada pelos FP, tem sido a base da formação inicial de professores. Ao falar sobre a importância da pesquisa, o professor PMFinlândia pontua que: “penso que toda a formação profissional e a formação de professores tem de ser, de alguma forma, baseada na investigação; e o meu papel é também o de conduzir as investigações, uma vez que sou responsável pela colaboração entre os nossos investigadores e os formadores de professores”. (PMFinlândia). Ele prossegue elucidando a importância do envolvimento dos FP em processos de pesquisas, para que os auxilie na formação de professores

Por isso, é muito importante que todos os formadores de professores possam também participar nos processos de investigação e desenvolvimento, para que também possam fazer algum trabalho de investigação e desenvolvimento que apoie o seu trabalho de formação de professores. (PMFinlândia).

A situação narrada pelo professor entrevistado é diferente da situação dos professores entrevistados do Brasil, na medida em que nem todos possuem formação ou dedicam suas pesquisas a auxiliar os processos formativos dos professores.

Além de os FP trabalharem com a pesquisa, ela é também valorizada no processo de formação de professores na Finlândia. Para Niemi e Jakku-Sihvonen (2011, p.40), o processo educacional finlandês de formação de professores comprometeu-se com o desenvolvimento de uma cultura profissional baseada em pesquisa, “[...] A alfabetização científica crítica dos professores e sua capacidade de usar métodos de pesquisa são consideradas crucial”. O objetivo dos estudos, acerca da formação para

a pesquisa, é qualificar os futuros professores a encontrar e analisar problemas que eles enfrentarão em seu futuro campo de trabalho. Ademais, o objetivo é que os professores aprendam a desenvolver autonomia e a desenvolver atitudes, habilidades, tal como os pesquisadores fazem em seu trabalho. No processo formativo, os futuros professores formulam problemas, desenvolvem um projeto acerca de questões educacionais e sintetizam os resultados na forma de uma tese escrita.

Na mesma direção, Estola, Uitto & Syirjala (2014) elucidam que, nos últimos 20 anos, a principal missão da formação acadêmica de professores na Finlândia tem sido o profissionalismo com base na investigação. Para as autoras, “A formação de professores baseada na investigação proporciona aos professores ferramentas para a indagação, para a prática reflexiva e, através destas, para o desenvolvimento contínuo de seu trabalho” (Estola, Uitto & Syirjala, 2014, p.108).

Também Flores (2014, 2017, 2018) contribui ao afirmar que, no contexto internacional, a Finlândia é um exemplo de modelo de formação baseado na investigação, em que são integrados, “[...] de modo consistente e explícito, os vários componentes do seu currículo, nomeadamente a prática e a teoria, o conhecimento do conteúdo, o conhecimento pedagógico do conteúdo e os estudos educacionais, bem como a prática de ensino, através de um design baseado na investigação” (Flores, 2017, p.778).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao objetivar identificar as possibilidades e desafios para o desenvolvimento da pesquisa da prática pedagógica pelos FP, destacando os contributos da experiência portuguesa e finlandesa, do ponto de vista do trabalho com a pesquisa, de modo a refletir sobre as ações que temos às que queremos, constatamos vários desafios e possibilidades na prática dos FP. Das possibilidades, destacamos a participação dos FP como supervisores nos programas Pibid, Residência Pedagógica e no estágio curricular obrigatório, como espaços que os tensionam e os incitam a estudar os princípios teóricos e metodológicos da pesquisa pedagógica e a desenvolvê-la para qualificar seu processo de supervisão.

Dos desafios, realçamos a ausência de foco em face da diversidade de atividades desenvolvidas, que incluem a atuação no tripé, pesquisa, extensão e ensino verticalizado – do médio à pós-graduação -, bem como atividades de gestão e participação em conselhos, a par da ausência de formação.

Ao analisar os desafios e possibilidades à luz de outros contextos, constatamos possibilidades de mudanças. No contexto das práticas dos professores de Portugal e da Finlândia, os professores, além de possuírem formação, desenvolvem as suas pesquisas, focalizando questões emergentes na sua atuação docente, o que qualifica a sua prática, concentrando-se em objetos de estudos dos processos educacionais, diferentemente de alguns FP da instituição locus da pesquisa, cujo foco são pesquisas em áreas aplicadas, desconectadas das questões do ensino, porquanto, alguns dos participantes, mesmo atuando há décadas em programas como o Pibid e, atualmente, no Residência Pedagógica, ainda não desenvolvem pesquisas, cujos objetos sejam os fenômenos das relações intrínsecas que envolvem o ensino-aprendizagem e demais elementos das Ciências da Educação. Se estes não possuem esta prática, como ficam os demais professores que não estão vinculados a estes programas e focalizam suas pesquisas apenas em suas áreas específicas? Que contributos trazem para a formação inicial de professores? Questões que, por certo, conduzirão futuras investigações.

Não obstante, em Portugal e na Finlândia, a pesquisa é trabalhada na formação inicial, fato que, além de contribuir para a formação de professores pesquisadores, estimula os FP a aprimorarem a sua práxis, por meio da investigação pedagógica e produção de novos conhecimentos acerca dos diversos intervenientes que envolvem o processo ensino-aprendizagem e desenvolvimento profissional docente; ações que, por certo, contribuem para refletirmos sobre as nossas ações e projetarmos as ações que queremos. Diferentemente, no Brasil, apesar da defesa de vários teóricos sobre a importância da pesquisa pedagógica, e da existência de espaços profícuos para tanto, como o estágio supervisionado, o Pibid e o Residência Pedagógica, esta não é ação presente na prática de alguns FP.

Logo, ao problematizar a nossa situação à luz de outros contextos, podemos apontar algumas ações a serem implementadas, para que os professores possam desenvolver a prática de pesquisa como

possibilidade de melhoria do ensino-aprendizagem nos cursos de formação inicial e para o DPD. A começar, consideramos que os professores podem até atuar em diversos níveis – do Ensino Médio Técnico à Pós-graduação -, contudo, é fundamental que eles sejam auxiliados na formação de sua identidade profissional e no processo de desenvolvimento da pesquisa pedagógica. Para tanto, consideramos fundamental a implementação de ações institucionais que ensejem o despertar do desejo para a realização da pesquisa pedagógica, bem como um processo de formação continuada por parte, tanto para os professores com formação na área, como para os que não possuem conhecimento, de modo a oportunizar saberes sobre as vertentes teóricas, epistemológicas e metodológicas de temáticas que envolvem o campo das ciências da educação, enfim, dos intervenientes que envolvem os objetos de estudo da pesquisa pedagógica - os processos de ensino-aprendizagem, as didáticas gerais e específicas das diferentes áreas de conhecimento - .

Há que termos em conta que a ampliação das tarefas docentes no processo de ensino verticalizado, além de causar atribuições excessivas aos professores, pode comprometer a qualidade do processo de formação inicial de professores. Ao contrário, a constituição de grupos de estudos para partilha de saberes e implementação da pesquisa pedagógica contribuirá para que os professores focalizem suas práticas em uma mesma vertente, o que, além de fortalecer a identidade das licenciaturas, evitará o desgaste da atuação em diversas vertentes e níveis diferentes.

Por fim, consideramos imprescindível a inserção da pesquisa na proposta curricular dos cursos de formação inicial da instituição, de modo a integrar as diversas disciplinas e o contexto profissional dos futuros professores, envolvendo todos os FP. Com isto, os FP serão estimulados a buscarem novos conhecimentos e saberes acerca do trabalho com a pesquisa pedagógica e contribuirão para a formação de professores que utilizem a pesquisa na prática pedagógica e como princípio educativo.

REFERÊNCIAS

- Alarcão, I. (2011). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. (8ª ed.) São Paulo: Cortez.
- André, M. (2006). Pesquisa, formação e prática docente. In: André, M. (org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*, (5ª ed.) (pp. 55-71). Campinas: Papirus.
- André, M. (2016). Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. In: André M. (Org.). *Práticas Inovadoras na Formação de professores*. (pp.17-34). Campinas, SP: Papirus
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M., (2011). *Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa*. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU, Uberlândia: EDUFU
- Brasil. Decreto Lei 11.892/08 de 29 de dezembro. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasil.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M., (2011). *Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa*. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU, Uberlândia: EDUFU.
- Diniz-Pereira, J. E. (2008). A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: Diniz-Pereira, J. E. & Zeinchner, K. M. *A pesquisa na formação e no trabalho docente*, (pp. 11-42), Belo Horizonte: Autêntica.
- Estola, Eila; Uitto, Leena; Syrjälä, Minna.(2014). O processo narrativo de tornar-se professor: o caso finlandês. FLORES, M. A (Org.). *Formação e desenvolvimento profissional de professores: contributos internacionais*. (pp.105-128). Coimbra: Almedina.

Flores, M. A. (2014) Desafios atuais e perspectivas futuras na formação de professores: um olhar internacional, in M. A. Flores (Org.) *Formação e desenvolvimento profissional de professores : contributos internacionais*. (pp.217-238). Coimbra: Almedina,

Flores, M. A.; Vieira, F.; Silva, J. L. & Almeida, J (2016) Integrating research into the practicum: Inquiring into inquiry-based professional development in post-Bologna Initial Teacher Education in Portugal, in M. A. Flores & T. Al-Barwani (Eds.) *Redefining Teacher Education for the post-2015 Era: Global Challenges and Best Practice*, (pp.109-124), New York: Nova Science Publisher.

Flores, M. A. (2017) Contributos para (re)pensar a formação de professores, in CNE (Ed.) *Lei de Bases do Sistema Educativo. Balanço e Prospetiva*, Volume II (pp. 773-810), Lisboa: Conselho Nacional de Educação., ISBN: 978-989-8841-16-2.

Flores, M. A (2018). Linking teaching and research in initial teacher education: knowledge mobilisation and research-informed practice, *Journal of Education for Teaching*, (44):5, (pp. 621-63).

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). (2018). Indeterminação de identidade e reflexos nas políticas institucionais formativas dos IFs. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia Relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento*. (pp.125-151) Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018

Kansanen, P. (2014). Teaching as a Master's Level Profession in Finland: Theoretical Reflections and Practical Solutions. In O. McNamara, J. Murray, & M. Jones (Eds.), *Workplace Learning in Teacher Education. International Practice and Policy* (pp. 279-292). Dordrecht: Springer.

Niemi, Hannele & Jakku-Sihvonen. (2011). Teacher education in finland. **In:** MilenaValenčič Zuljan. *European Dimensions of Teacher Education – Similarities and Differences*. Ljubljana : Faculty of Education ; Kranj : The National School of Leadership and Education.

Pimenta, S. G. (2005). *Professor reflexivo: construindo uma crítica*. In: Pimenta, S. G. & Ghedin, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*, (3ª ed.). São Paulo: Cortez.

Pimenta, S. G. & Lima, M. S. L.(2017).*Estágio e Docência*, (8ª ed.) São Paulo: Cortez.

Pimenta, S. G. (2012). Formação de professores: identidade e saberes da docência: In: Pimenta, S. G. (Org.) *Saberes pedagógicos e atividade docente*,(8ª ed.) (pp.15- 38). São Paulo: Cortez.

Schön, D. A. (1983).*The reflective practitioner: how professional think in action*. EUA: Basic Books.

Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del curriculum*.Madrid: Morata.

La Velle, Linda & Flores, Maria Assunção (2018). Perspectives on evidencebased knowledge for teachers: acquisition, mobilisation and utilization. *Journal of Education for Teaching*, (44):5, (pp. 524-538).

Verdum, Priscila de Lima.(2015). Formação inicial de professores para a educação básica, no contexto dos IFs: propondo indicadores de qualidade, a partir de um estudo de caso no ifrs. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, PUCRS.

Vieira, F. (2015). Entrevista concedida a pesquisadora em 12 de dezembro de 2015 na Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Vieira, F.,et al. (2013). O papel da Investigação na prática pedagógica dos mestrados em ensino. In: *Anais*. Congresso internacional galego-português de psicopedagogia, 12, 2641 – 2655, Braga:Atas.

Vieira F & Flores, M., Almeida. M. J. (2020). Avaliando o modelo de estágio dos Mestrados em Ensino da Universidade do Minho: entre a qualidade desejada e a qualidade percebida. *Rev. Est. e Pesq. em Educação*, Juiz de Fora, 22 (2), (pp. 231-247), mai./ago.

Zeichner, K. M. (2003). Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. In: Barbosa, R. L. L. (Org.) *Formação de educadores: desafios e perspectivas*, (pp. 35-56). São Paulo: UNESP.

Zeichner, K. M. (2008a). A pesquisa-ação e a formação docente voltada para a justiça social: um estudo de caso dos Estados Unidos. In: Diniz-Pereira, J. E & Zeichner, K. M. *A pesquisa na formação e no trabalho docente*, (2ªed.) (pp. 67-94). Belo Horizonte: Autêntica.

Zeichner, K. M. (2008b). Uma análise crítica sobre a —reflexão| como conceito estruturante na formação docente. *Educ. Soc.*, 29 (103), (pp. 535-554). Acedido Março 06,2015, em <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/12.pdf>.

Zeichner, K. M. & Diniz-Pereira J. E. (2005). Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. *Cadernos de Pesquisa*, 35 (125), 63-80.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores concordam que caso o manuscrito venha a ser aceito e postado no servidor SciELO Preprints, a retirada do mesmo se dará mediante retratação.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.