



Dimensão investigativa, docência e formação inicial de professores: uma revisão sistemática de literatura

Inquiry dimension, teaching teachers' initial training: a systematic literature review

Dimensión de investigación, enseñanza y formación inicial de los profesores: una revisión sistemática de la literatura

Ana Arcadinho¹

Doutoranda pela Universidade de Évora / Évora, Portugal

Maria Assunção Folque²

Professora da Universidade de Évora / Évora, Portugal

Conceição Leal da Costa³

Professora da Universidade de Évora / Évora, Portugal

Recebido em: 03/12/2019

Aceito em: 05/03/2020



10.34019/1984-5499.2020.v22.29173

Resumo

O artigo apresenta uma revisão sistemática de literatura (RSL) sobre o contributo da dimensão investigativa da prática docente na construção do conhecimento profissional dos professores, na formação inicial de professores de educação infantil e de ensino fundamental. A RSL incorporou um levantamento bibliográfico do período de 2001-2019, segundo alguns critérios de inclusão. Analisamos estudos que assumem o professor no papel de investigador, trabalhos que realçam as influências da investigação na construção do conhecimento profissional e pesquisas que tomam a investigação como centralidade na resolução de problemas. Destacamos os estudos que incidem na formação inicial de professores em Portugal, visto que esta se encontra ao nível de mestrado e exige a produção de um relatório com uma componente investigativa, discutido em provas públicas. Os resultados desta análise apresentam diferentes formas de conceber o papel da investigação. Apontam desafios relativamente à exequibilidade da dimensão investigativa, nomeadamente o factor do tempo e as múltiplas tarefas associadas à profissão docente, levantando questões sobre o seu contributo para a formação de profissionais capazes de investigar as suas próprias práticas, produzir conhecimento e responder aos desafios da escola.

Palavras-chave: Dimensão investigativa na docência. Formação inicial de professores. Revisão sistemática de literatura.

Abstract

This article aims to present a systematic literature review (SLR) on the contributions of the inquiry dimension of teaching practice on the construction of professional knowledge of teachers in the initial training of pre-school and primary school teachers. The SLR included studies carried out from 2001-2019, according to some inclusion

¹ E-mail: ana.rosario.carvalho@gmail.com

² E-mail: maf@uevora.pt

³ E-mail: mclc@uevora.pt

criteria. We analyzed studies that assume the role of teacher as a researcher, studies that highlight the influences of research on the construction of professional knowledge and studies that take research as a central in problem solving. We highlight the studies that focus on the initial training of teachers in Portugal, since this is at master's level and requires the production of a report with an investigative component, discussed in public examinations. The analysis of the studies that incorporated SRL was complemented with contributions from fundamental theoretical texts in the area. The results present different ways of conceiving the role of practice-based research. They raise challenges regarding the feasibility of the research dimension, namely the time factor and the multiple tasks associated with the teaching profession, raising questions about its contribution to teacher's ability to their own practices, producing knowledge and answering to the challenges of school.

Keywords: Teacher's research. Initial teacher training. Systematic literature review.

Resumen

El artículo presenta una revisión sistemática de la literatura (RSL) sobre la contribución de la dimensión investigativa de la práctica docente a la construcción del conocimiento profesional de los profesores y a la formación inicial de los profesores de la primera infancia y de la escuela primaria. La RSL ha incorporado un relevamiento bibliográfico del período 2001-2019, de acuerdo con algunos criterios de inclusión. Se analizaron estudios que asumen el papel de profesor como investigador, que muestran las influencias de la investigación en la construcción del conocimiento profesional y estudios que consideran la investigación como un elemento central para la resolución de problemas. Destacamos los estudios sobre la formación inicial de los profesores en Portugal, ya que esta ocurre a nivel de máster y requiere la elaboración de un informe con un componente de investigación, sujeto a defensa pública. Los resultados muestran diferentes formas de concebir el papel de la investigación. Señalan desafíos en cuanto a la viabilidad de la dimensión investigativa, es decir, el factor tiempo y las múltiples tareas asociadas a la profesión docente, y cuestionan su contribución a la formación de profesionales capaces de investigar sus prácticas, producir conocimientos y responder a los desafíos de la escuela.

Palabras clave: Dimensión investigativa de la enseñanza. Formación inicial del profesorado. Revisión sistemática de la literatura.

Introdução

A formação inicial de professores tem sido alvo de muitas pesquisas e reflexões, no sentido de se tornar cada vez mais especializada e capaz de preparar os futuros docentes para o desempenho de sua profissão, em um quadro de complexidade e crescentes desafios sociais, bem como da rápida evolução do conhecimento científico. Um assunto muito pesquisado, mas que continua a ser fonte de questões inquietantes. Foi neste quadro que emergiu a proposta de investigação no âmbito do doutoramento em curso e cuja problemática aqui se apresenta para focar o que aprofundamos neste artigo. Uma revisão sistemática de literatura (RSL), perante à diversidade dos textos ao nosso alcance, pareceu-nos o melhor caminho para delinear o estado da arte, assim como para encontrar os trilhos do percurso investigativo que melhor nos poderão servir.

Na RSL que efetuámos, encontramos diversos estudos que reportam aspetos históricos e teóricos da profissão docente e identificam alguns dos desafios da formação inicial de professores, como, por exemplo, a (des)articulação entre o conhecimento teórico e o conhecimento prático, a (des)conexão entre o espaço de formação e a escola, a tensão entre a lógica técnica e a lógica

profissional da formação e a ausência do período de indução (ZEICHNER, 2010; FLORES *et al.*, 2016; NÓVOA, 2017).

Na tentativa de se compreender e responder a estes desafios, vários autores apresentam a perspetiva de formação ligada à reflexão e à investigação, assumindo o professor como investigador e produtor de conhecimento (ALARCÃO, 2001a; ESTEVES, 2001; ROLDÃO *et al.*, 2009; FLORES, 2018). Tais autores defendem a formação inicial orientada para a preparação pedagógica do professor, ou seja, para a preparação de um profissional investigador e reflexivo, com capacidade de procurar novos significados para as suas ações e, assim, responder aos desafios e exigências da profissão docente. Esta perspetiva permitirá compreender que o processo de ser e tornar-se professor não se limita apenas ao processo de aprendizagem e aplicação de conhecimentos, mas implica também um processo de análise dos contextos, que, conseqüentemente, influenciam o seu desenvolvimento, no questionamento das realidades que o envolvem e na pesquisa com produção de conhecimento pedagógico relevante.

Os estudos mais recentes sobre o papel da dimensão investigativa na formação inicial de professores revelam ainda que a investigação pode ser uma estratégia de formação que permite ao professor investigar a sua própria prática, refletir sobre as suas ações e fundamentar as suas opções e decisões profissionais (VIEIRA *et al.*, 2013; FIGUEIREDO, 2017). No entanto, a natureza da investigação, as suas funções na profissão bem como a sua exequibilidade continuam a suscitar muitas questões.

Em Portugal, a formação inicial de Educadores de Infância e Professores do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico – no Brasil, Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental anos iniciais – a nível de Mestrado Profissional, veio requerer o desenvolvimento de uma dimensão investigativa integrada na ação docente, o que agudizou tal problemática.

Neste sentido, o artigo foca-se numa reflexão sobre a formação do professor-investigador em Portugal, como contributo para os estudos e intervenções no campo da formação inicial de professores, tendo em conta o que a RSL nos permitiu compreender.

Metodologia

Neste artigo, partilha-se uma RSL elaborada no âmbito da tese de doutoramento em curso com o propósito de conhecer o estado da arte do estudo e saberes existentes sobre as influências da dimensão investigativa na construção de conhecimento profissional do professor. Para tal, foi necessário definir critérios de inclusão e exclusão face à questão geral da investigação que preside à sua elaboração.

A RSL, tal como a entendemos, responde a uma questão específica e utiliza estratégias de pesquisa e métodos explícitos e sistemáticos para identificar, selecionar e avaliar criticamente a produção científica existente, permitindo ao investigador sintetizar as informações e produzir novos conhecimentos (DENYER; TRANFIELD, 2009; HIGGINS; GREEN, 2011; BRINER; DENYER, 2012; GOUGH *et al.*, 2012; STEWART; OLIVER, 2012).

Esta RSL iniciou-se em março de 2019 e realizou-se durante os meses de abril a setembro de 2019, em duas etapas sequenciais. A primeira etapa consistiu no planeamento prévio por meio da construção de um protocolo de RSL (Tabela 1). Este protocolo exigiu a definição dos objetivos da RSL, a formulação de uma questão de investigação, a definição das bases de dados e das palavras-chave para a pesquisa e a definição dos critérios de inclusão e exclusão para a análise da literatura.

Tabela 1
Protocolo da Revisão Sistemática de Literatura

Objetivos da revisão	Analisar e sintetizar a literatura existente sobre as influências da dimensão investigativa na construção do conhecimento profissional dos professores, na formação inicial de professores de Educação Infantil e de Ensino Fundamental.
Questão de investigação	Quais as influências da dimensão investigativa na construção do conhecimento profissional dos professores?
Bases de dados	B-on; Scielo; ERIC; Google Académico; RCAAP
Palavras-chave	Dimensão investigativa; Professor; Formação inicial; Investigação; Prática docente; Professor-investigador (sinónimos das palavras, palavras noutras línguas e várias combinações das palavras)
Critérios de inclusão	Estudos centrados nas temáticas da formação inicial de professores e investigação da prática docente; Estudos em que os participantes sejam educadores, professores ou alunos da formação inicial de professores; Estudos recentes (publicados entre os anos 2001 e 2019); Teses de doutoramento; Estudos internacionais
Critérios de exclusão	Estudos sobre a formação continuada de professores; Dissertações de mestrado

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A segunda etapa consistiu na execução da própria revisão de literatura com base no protocolo construído (Tabela 1). Inicialmente, realizaram-se as pesquisas e localizaram-se as produções (artigos, estudos, teses, entre outros) nas bases de dados definidas, através de várias combinações de palavras-chave. Posteriormente, avaliámos e seleccionámos as produções através da leitura dos títulos, dos resumos e, em alguns casos, do documento completo.

Na pesquisa inicial, identificámos cento e vinte e nove produções publicadas em três idiomas: português, inglês e espanhol. Dessas cento e vinte e nove produções, noventa e oito foram excluídas por não atenderem aos critérios de inclusão e trinta e uma foram selecionadas para leitura e análise (Tabela 2).

Tabela 2
Contabilização das produções identificadas e selecionadas

Produções	Português	Inglês	Espanhol	Total
Identificadas	52	65	12	129
Excluídas	41	48	9	98
Selecionadas	11	17	3	31

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Após a seleção dos artigos, conforme os critérios de inclusão previamente definidos, foram seguidos, nessa ordem, os seguintes passos: (1) leitura exploratória dos textos; (2) leitura seletiva e escolha dos textos que se adequam aos objetivos da revisão e à questão de investigação; (3) leitura e análise dos textos.

Por fim, os dados obtidos na análise dos textos foram agrupados em tabelas com a finalidade de sistematizar a informação e responder à questão de investigação.

Resultados e Discussão

Dos cento e vinte e nove artigos encontrados na pesquisa inicial, foram selecionados trinta e um para leitura e análise. Dado o objetivo estabelecido para a RSL, os artigos selecionados referem-se a estudos cujo âmbito temático é a dimensão investigativa da prática docente na formação inicial de professores, publicados em português (onze), inglês (dezassete) e espanhol (três), entre 2001 e 2019.

Embora os trinta e um artigos selecionados nesta pesquisa abordem aspectos relativos à dimensão investigativa da prática docente, somente alguns se referem à análise e interpretação das experiências práticas dos alunos e professores da formação inicial, onde a voz dos mesmos permite-nos compreender o fenómeno em estudo.

A concepção de professor e o papel da dimensão investigativa na formação inicial

Diante dos dados encontrados, compreendemos que a formação inicial de professores é a primeira etapa do desenvolvimento profissional que possibilita aos futuros professores o contacto real

com o exercício da profissão docente e a aprendizagem de conhecimentos e competências profissionais (DAY, 2001; FORMOSINHO, 2009; ESTEVES, 2014; FLORES, 2017). No entanto, por meio da análise dos vários estudos, percebemos que a formação inicial de professores tem levantado algumas questões no que diz respeito à preparação dos professores para o desempenho da sua profissão, pois à medida que ocorrem mudanças sociais, econômicas, científicas e tecnológicas, surgem novas exigências e novos desafios que solicitam aos professores competências e capacidades cada vez mais complexas e diversificadas (NÓVOA, 2017).

Estudos e reflexões, como, por exemplo, de Nóvoa (2012), Figueiredo (2013), Vieira *et al.* (2013), Flores *et al.* (2016), Folque, Costa e Artur (2016), Sarmiento e Paniago (2016) têm assumido perspectivas diferentes sobre a formação inicial de professores, baseadas na reflexão e na investigação do professor. Tais perspectivas pressupõem que o professor possa assumir o papel de investigador da sua prática, de modo a observar, experienciar, refletir e (re)construir os seus próprios saberes, demonstrando oposição à formação do professor enquanto profissional técnico, que apenas aprende e aplica conhecimentos.

Por meio da análise dos diferentes trabalhos, foi possível compreender que, nos últimos anos, face à exigência do papel do professor, seu/s perfil/s e aos desafios das sociedades contemporâneas, a investigação surge como um elemento constitutivo da docência, quer ao nível da formação inicial de professores, quer ao nível do exercício da profissão docente, permitindo ao professor adquirir conhecimentos e competências para agir segundo a complexidade dos contextos, a diversidade de públicos e as transformações rápidas de conhecimento. Tal como refere Vieira e Silva (2011, p. 547),

a investigação realizada pelos professores tende a ser reconhecida como necessária à inovação curricular e pedagógica, pressupondo-se que ela gera conhecimento válido e socialmente relevante, nomeadamente por estar directamente relacionada com a realidade escolar e ser movida por interesses educativos.

Nas diversas produções científicas, encontramos diferentes expressões que reportam à natureza da investigação que é realizada pelos próprios professores nos seus contextos de trabalho. É o caso, por exemplo, da *investigação-ação* (AX, PONTE; BROUWER, 2008; BARROS 2012; HINE, 2013; ULVIK; RIESE; RONESS, 2018), *self-study* (BULLOUGH; PINNEGAR, 2001), *teacher-research* (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 2010; EKLUND, 2019; CHOW et al. 2015) ou da *investigação prática* (ZEICHNER; NOFFKE, 2001). Também encontramos trabalhos que nos alertam para a distinção entre o conceito de investigação em sentido geral e o conceito da investigação da prática docente (ESTEVES, 2001; PONTE, 2008; FOLQUE, 2013; VIEIRA, 2019). A partir destes documentos, anotamos as principais diferenças entre a investigação que é realizada por especialistas e a investigação que é realizada por professores (Tabela 2).

Tabela 3

A investigação realizada por especialistas e a investigação realizada por professores

Na investigação realizada por especialistas	Na investigação realizada por professores
O investigador encontra-se distante do objeto de estudo	O professor-investigador encontra-se próximo do objeto de estudo
O investigador procura conhecimento teórico	O professor-investigador procura uma articulação entre o conhecimento teórico e o conhecimento prático
O investigador realiza a investigação a longo prazo	O professor-investigador realiza a investigação a curto prazo
O investigador realiza uma investigação que é orientada para a produção de conhecimento científico	O professor-investigador realiza uma investigação que é orientada para a resolução de problemas e para a construção do próprio saber
O investigador adota uma escrita de forma muito particular baseada na objetividade e na imparcialidade, afastando pontos de vista pessoais	O professor-investigador escreve a partir do relato das suas experiências e vivências e da sua reflexão

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Relativamente à definição do conceito da investigação da prática docente, podemos perceber que é idêntica nos vários trabalhos, sendo apresentada como a investigação que é realizada pelos próprios professores na sua prática profissional. Vários estudos referem que a investigação é uma estratégia de formação e desenvolvimento profissional, que possibilita uma aproximação entre o saber teórico e o saber que provém da prática e da experiência dos professores, permitindo aos profissionais a construção do seu próprio saber (ALARCÃO, 2001b; ESTEVES, 2014; ROLDÃO, 2008; ROLDÃO *et al.*, 2009; CAMPOS, 2016). No entanto, compreendemos que a qualidade desta investigação ainda se encontra em discussão, levantando questões e preocupações no que diz respeito ao seu rigor e à sua exequibilidade na formação inicial de professores e na profissão docente (HINE, 2013; GRAY, 2013; ASPFORS; EKLUND, 2017).

No estudo “*Research based teacher education*”, realizado na Noruega, Munthe e Rogne (2015), definem a investigação como uma ferramenta necessária à formação e ao desenvolvimento profissional dos professores, mas referem que ainda não existe um consenso sobre o papel da investigação, os métodos e as estratégias para envolver os futuros professores na investigação e até mesmo sobre a compreensão do conceito. Isto porque, em algumas situações, a investigação é vista pelos futuros docentes apenas como um exercício investigativo ou um produto para a conclusão e avaliação da sua formação inicial.

No mesmo campo de pesquisa, o estudo de Figueiredo (2013) sobre a investigação na formação de educadores de infância, demonstra que existem formas distintas de conceber o papel da investigação. Porém, revela que esta constitui um apoio relevante para a afirmação da profissão, mas continua a ser vista pelos professores como um exercício acadêmico não como um processo reflexivo para a (re)construção das suas práticas pedagógicas e para o seu desenvolvimento profissional.

A partir destes fundamentos, podemos compreender que ainda não existe um consenso sobre as funções da investigação da prática docente na formação de professores. Se por um lado, a investigação é vista como uma estratégia de formação para a resolução de problemas e inovação das práticas docentes, por outro, é vista como um exercício investigativo que se realiza na formação inicial, podendo ou não ser valorizado e utilizado pelos professores na sua prática profissional.

Nos estudos sobre o papel da investigação na formação inicial de professores, verificamos que os autores, considerando as experiências e vivências dos futuros professores, conseguem identificar e descrever as possibilidades e os desafios da investigação da prática docente (PONTE, 2008; PEREIRA, 2011; VIEIRA *et al.*, 2013; FIGUEIREDO, 2017; ALVUNGER; WAHLSTRÖM, 2018; PESTI; GYÖRI; KOPP, 2018).

Das possibilidades encontradas destacamos: a pesquisa de temas atuais e ligados à realidade dos contextos escolares; o contato com e a utilização de metodologias de investigação; a (re)construção e a mobilização de conhecimentos; a intervenção no contexto escolar; a reflexão do professor sobre a sua própria prática; a aprendizagem profissional; a inovação e mudança das práticas; e o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.

Em relação aos desafios apresentados pelos autores, realçamos: as questões éticas e metodológicas da investigação; a articulação entre o espaço de formação e a escola; a proximidade que existe entre o investigador (o professor) e o seu objeto de estudo (a sua prática); a articulação entre o conhecimento teórico e o conhecimento que advém da prática; a articulação da investigação com os conteúdos curriculares que são abordados na sala de aula; o tempo necessário para a concretização da investigação durante a prática pedagógica; os recursos que existem no meio escolar; a comunicação e o trabalho em grupo entre professores; e o trabalho conjunto entre os professores e investigadores académicos e os professores que estão diariamente nas escolas.

A partir destas evidências, entendemos que a natureza da investigação, as suas funções na profissão bem como a sua exequibilidade, têm levantado incertezas sobre o seu contributo para a formação de professores autônomos, capazes de investigar as suas próprias práticas, produzir conhecimento e responder aos desafios da escola e da aprendizagem das crianças.

A dimensão investigativa no enquadramento legal da formação inicial de professores

Com base nas produções científicas pesquisadas e analisadas, apresentamos uma reflexão sobre a formação do professor-investigador em Portugal, destacando-a como um contributo para conhecer e compreender o papel da investigação na formação inicial de professores.

A partir da análise feita, entendemos que a publicação do Regime Jurídico de Habilitação Profissional para a Docência (PORTUGAL, 2007) gerou uma reforma no ensino superior, colocando vários desafios às instituições. Este regime veio reforçar a exigência das condições de atribuição de habilitação profissional para a docência, passando a ser adotado o Processo de Bolonha nas instituições de ensino superior.

Com este sistema acadêmico, a formação inicial de professores em Portugal deixou de ser organizada em licenciaturas em ensino de quatro ou cinco anos e passou a situar-se ao nível do 2º Ciclo de Formação, conferindo ao professor o grau de mestre.

Atualmente, a formação inicial de professores rege-se pelo Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (PORTUGAL, 2001) e pelo Regime Jurídico de Habilitação Profissional para a Docência (PORTUGAL, 2014), o qual estabelece a formação inicial em dois ciclos de estudo: o primeiro, de três anos denominado Licenciatura em Educação Básica e os segundos ciclos, a nível de Mestrado, com várias opções: Educação Pré-escolar; Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico; e Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Os cursos de formação inicial incluem as seguintes áreas de formação: “Área de docência; Área educacional geral; Didáticas específicas; Área cultural, social e ética; e Iniciação à prática profissional” (PORTUGAL, 2014, p. 2821).

Esta formação inicial professores, ao longo dos últimos anos, tem procurado integrar a investigação nos programas de formação como uma ferramenta essencial à aprendizagem e ao desenvolvimento do futuro professor, dando-lhe a oportunidade de assumir o papel de investigador na sua prática profissional (FIGUEIREDO, 2013; VIEIRA *et al.*, 2013; FLORES, 2018; FOLQUE; COSTA; ARTUR, 2016).

Assim sendo, entendemos que esta mudança, não só veio elevar a qualificação profissional dos professores como também veio integrar e valorizar a componente investigativa na formação inicial de professores,

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).

Figueiredo (2017) refere que o objetivo de se integrar a investigação na formação inicial de professores é duplo e passa por “responder quer às exigências do nível de formação exigido (mestrado, 2º ciclo de estudos) quer às exigências do desempenho da profissão, nomeadamente a produção de conhecimento profissional” (p. 11).

Do ponto de vista de Roldão *et al.* (2009), integrar a investigação na formação inicial de professores é “lançar as sementes de práticas investigativas integrantes da profissão” dando “a possibilidade de afirmação do professor como investigador, teorizador da sua prática docente e responsável pela produção do conhecimento central ao exercício da sua profissão” (p. 156).

Com base nestes dois autores, compreendemos que esta nova estrutura de formação pode contribuir para o desempenho dos professores no desenvolvimento e qualidade da sua profissão, mas, ao mesmo tempo, pode remeter para uma formação inicial de professores mais complexa e exigente, solicitando aos futuros professores um papel mais ativo e responsável na reflexão e construção das suas próprias aprendizagens.

Na análise do estudo de Monteiro, Leite e Souza (2018) intitulado por “Docência no ensino superior: currículo e práticas 10 anos após a implementação do processo de Bolonha nas universidades portuguesas” entendemos que o Processo de Bolonha soma vários desafios às instituições de ensino superior, aos professores e aos alunos, quando os autores referem que foi a

mudança de paradigma de ensino de um modelo passivo, baseado na aquisição de conhecimentos, para um modelo baseado no desenvolvimento de competências, onde se incluem quer as de natureza genérica – instrumentais, interpessoais e sistémicas – quer as de natureza específica associadas à área de formação, e onde a componente experimental e de projeto desempenham um papel importante (MONTEIRO; LEITE; SOUZA, 2018, p. 64).

Da análise de estudos sobre a componente de iniciação à prática, verificamos que o modelo de estágio foi uma das mudanças mais significativas introduzidas na formação inicial de professores em Portugal com o Processo de Bolonha (GONÇALVES, 2014; NEVES, 2016; LUÍS, 2016; FIGUEIRA, 2017).

Na legislação referente à Habilitação Profissional para a Docência, consta que a iniciação à prática profissional “proporciona aos formandos experiências de planificação, ensino e avaliação, de acordo com as funções cometidas ao docente, dentro e fora da sala de aula”, incluindo “a observação e colaboração em situações de educação e ensino e a prática supervisionada na sala de atividades ou na

sala de aula, nas instituições de educação de infância ou nas escolas”, correspondendo esta última ao estágio de natureza profissional, objeto de relatório final que posteriormente é discutido e avaliado em provas públicas (PORTUGAL, 2014, p. 2821).

Na análise da legislação, entendemos que o presente modelo de estágio tem como objetivo preparar o futuro professor para o desempenho profissional, dando-lhe a oportunidade de contactar com a realidade escolar e experienciar o exercício da profissão docente. Para além disso, é um modelo de estágio que requer a integração da componente investigativa, com o objetivo de “capacitar os futuros docentes para a adoção de atitude investigativa no desempenho profissional em contexto específico, com base na compreensão e análise crítica de investigação educacional relevante” (PORTUGAL, 2007, p. 1323).

Embora os regulamentos legais não estabeleçam que o estágio deve incluir obrigatoriamente uma componente de investigação, com a mudança da formação ao nível do 2º Ciclo, entendeu-se que os professores teriam que desenvolver o trabalho de investigação e as instituições teriam que incluir a componente investigativa nos seus programas de formação.

Em 2007, com a aprovação do Regime Jurídico da Habilitação Profissional para a docência na Educação Pré-escolar e nos Ensinos Básico e Secundário, a componente investigativa foi identificada como uma componente obrigatória nos currículos da formação inicial de professores, mas no atual quadro legal emitido em 2014 a componente investigativa já não é referida como uma componente curricular obrigatória nos programas de formação inicial. Esta situação tem despertado algumas incertezas e inseguranças relativamente ao valor e à exequibilidade da dimensão investigativa da prática docente na formação inicial de professores em Portugal.

Apesar desta indefinição/ambiguidade ao nível legislativo, a maioria das instituições de ensino superior portuguesas têm procurado incorporar a componente investigativa nos programas de formação inicial de professores, mais especificamente, em dois momentos considerados essenciais para a aprendizagem e desenvolvimento dos professores, o estágio e a produção do relatório de estágio (VIEIRA, 2013; FLORES, 2018; FOLQUE; COSTA; ARTUR, 2016).

Verificamos que esta tentativa de incorporação tem enfrentado diversos desafios nomeadamente no que respeita às condições de exequibilidade e concomitantemente à qualidade do conhecimento produzido.

Desafios da dimensão investigativa na formação inicial de professores

Na análise de vários estudos, como por exemplo, Pereira (2011), Barros (2012), Vieira *et al.* (2013) e Figueiredo (2017) identificamos limitações da prática investigativa na formação inicial de professores. Nestas pesquisas, os estudantes revelam que têm dificuldades em fundamentar as opções metodológicas tomadas ao longo da prática investigativa, em estabelecer uma relação entre os conhecimentos teóricos e os conhecimentos adquiridos na prática e em terem tempo suficiente para a concretização de uma prática investigativa e ao mesmo tempo conseguirem abordar e trabalhar os conteúdos curriculares em sala de aula.

Desta forma, existe uma preocupação de que a prática investigativa integrada no estágio se possa tornar num momento mais acadêmico e menos direcionado para o exercício profissional, havendo também a possibilidade de os relatórios de estágio serem produzidos em formato de monografias teóricas sobre temas didáticos ou descrições de pesquisas empíricas que não se relacionam com a prática pedagógica.

Com base na análise de estudos e reflexões centradas na iniciação à prática e na produção dos relatórios de estágio, como, por exemplo, Marques (2015), Flores *et al.* (2016), Figueira (2017) e Fialho e Artur (2018), entendemos que ambos os momentos proporcionam diversas oportunidades ao futuro professor, nomeadamente a oportunidade de poder experienciar processos de reflexão e investigação sobre a sua prática. O futuro professor terá a possibilidade de adquirir conhecimentos e competências profissionais e de desenvolver a sua capacidade reflexiva e crítica para compreender e inovar a sua prática pedagógica.

Segundo Eklund (2019), a produção do relatório de estágio é uma fase indispensável na formação inicial de professores e deve ser desenvolvida para incentivar os alunos a adotarem uma atitude investigativa para o seu futuro trabalho, mas, na perspetiva de Reis-Jorge (2007), a forma de se fazer e relatar a investigação num relatório de estágio "pode não proporcionar aos professores competências e ferramentas para reflexões que sejam facilmente transferíveis para a prática" (p. 402).

Ao considerar esses dois fundamentos, depreendemos que a produção de um relatório de estágio pode ilustrar o processo de investigação e aprendizagem profissional realizado pelo professor, mas a produção por si só pode não oferecer aos professores ferramentas suficientes para o exercício da profissão docente.

Nos estudos sobre a produção de relatórios de estágio, como, por exemplo, Carmo e Rocha (2016), Andrade e Martins (2017) e Eklund (2019), verificamos que os alunos da formação inicial de

professores consideram a produção do relatório de estágio como uma oportunidade para aprofundar o conhecimento sobre um tema de interesse pessoal e não necessariamente um tema relevante para a aquisição de competências profissionais. Desta forma, entendemos que os futuros professores, por vezes, não conseguem compreender a oportunidade que lhes é dada, no estágio e na produção do relatório, para pensarem e investigarem assuntos que poderão prepará-los para o desempenho da profissão e contribuir para o seu desenvolvimento profissional. Em consequência, os estudantes acabam por ter dificuldades em transferir o conhecimento que adquirem na produção do relatório para a sua prática profissional.

Estes resultados demonstram que o futuro professor tem dificuldade em relacionar as experiências e a produção do relatório com a sua futura profissão. Sendo assim, é necessário que o professor compreenda as funções da investigação na formação e no desempenho da profissão e procure integrá-la na sua prática para que possa dar sentido e atribuir significados às suas experiências e à produção de um relatório.

Embora os resultados das produções analisadas revelem que a produção de um relatório de estágio é essencial para a formação e desenvolvimento dos professores, os dados disponíveis indicam que ainda existe um longo caminho a percorrer, no sentido de incentivar os professores a tomarem uma atitude investigativa e reflexiva na sua prática profissional e assumirem o papel de investigadores e produtores de conhecimento. Desta forma, entendemos que é necessário continuar a refletir e a investigar como podemos promover a aprendizagem e o desenvolvimento profissional dos professores por meio da formação inicial.

Zeichner (2010) e Nóvoa (2017) fazem uma reflexão e referem a necessidade de existir um outro espaço na formação dos professores para além do espaço de formação (a academia) e do campo de trabalho (a escola) que permita aos professores a aprendizagem e a formação ao longo da vida. A ideia dos autores é criar um lugar que possa unir os dois espaços (formação-escola) e que este permita a realização de um trabalho conjunto entre os professores académicos e os professores. Os autores intitulam esse lugar como “terceiro espaço” e afirmam que os investigadores, os formadores de professores, os alunos da formação inicial e os professores devem tornar-se “profissionais do terceiro espaço”.

Entendemos que o objetivo deste terceiro espaço é aproximar a formação de professores à escola e em simultâneo promover a articulação entre a teoria-investigação-prática, através do diálogo, da partilha, da colaboração e da investigação realizada pelos diferentes profissionais, na procura de novos caminhos e novas perspetivas para a formação e profissão docente.

Considerações finais

Com a presente revisão sistemática da literatura foi possível identificar estudos e reflexões que levantam questões, apontam desafios e lacunas, bem como identificam caminhos promissores para avançarmos na problemática da dimensão investigativa na formação inicial de professores.

Analisamos estudos que assumem o professor no papel de investigador da sua prática, de forma a refletir na sua ação, a tomar decisões e a agir de modo profissional e seguro, pesquisas que realçam as influências da investigação da prática docente na formação inicial e no desenvolvimento profissional e estudos que tomam a investigação como centralidade na resolução de problemas, na mudança e inovação das práticas docentes, promovendo a articulação entre a teoria-prática, e a aproximação da formação inicial à profissão docente. Estes estudos apresentam vários referenciais teóricos, privilegiam abordagens de natureza qualitativa e recorrem a várias metodologias, como, por exemplo, estudos exploratórios, estudos de caso ou pesquisas narrativas, sinalizando um crescimento sólido no campo de pesquisa da formação inicial de professores. A maioria dos estudos destaca vários desafios no que diz respeito ao rigor e à exequibilidade da investigação na formação inicial e na profissão docente.

Apesar do crescente número de estudos e artigos publicados sobre a temática da dimensão investigativa na formação inicial de professores, com a ideia de que o professor pode ser um investigador da sua prática e um produtor de conhecimento, ainda não encontramos estudos que abordem a sustentabilidade da dimensão investigativa da prática docente entre a formação inicial e o início de carreira dos professores. Nesta perspectiva, consideramos que este tipo de estudo seja fundamental para apontar caminhos e ações que visem aprimorar a formação inicial de professores e, por consequência, a qualidade da educação.

Referências

ALARCÃO, Isabel. Professor-investigador: Que sentido? Que formação? *In*: CAMPOS, Bártolo Paiva. (Org.). **Formação profissional de professores no ensino superior**, Cadernos de Formação de Professores, Porto: Porto Editora, p. 21-31, jan. 2001a.

ALARCÃO, Isabel. **Compreendendo e construindo a profissão de professor**: da história da profissão professor ao histórico profissional de cada professor. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2001b.

ALVUNGER, Daniel; WAHLSTROM, Ninni. Research-based teacher education? Exploring the meaning potentials of Swedish teacher education. **Journal of Teachers and Teaching**, v. 24, n. 4, p. 332-349, nov. 2018.

ANDRADE, Ana; MARTINS, Filomena. Desafios e possibilidades na formação de professores: em torno da análise de relatórios de estágio. **Educar em Revista**. Aveiro: Universidade de Aveiro, v. 63, p. 137-154, mar. 2017.

ASPFORS, Jessica; EKLUND, Guanilla. Explicit and implicit perspectives on research-based teacher education: newly qualified teachers' experiences in Finland. **Journal of Education for Teaching**, v. 43, n. 4, p. 400-413, mar. 2017.

AX, Jan; PONTE, Petra; BROUWER, Niels. Action research in initial teacher education: an explorative study. **Journal of Educational Action Research**, v. 16, n. 1, p. 55-72, mar. 2008.

BARROS, Patrícia. **A investigação-ação como estratégia de supervisão/ formação e inovação educativa: um estudo de contextos de mudança e de produção de saberes**. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidade do Minho, 2012. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt>. Acesso em: 03 jul. 2019.

BRINER, Rob; DENYER, David. Systematic review and evidence synthesis as a practice and scholarship tool. In: ROUSSEAU, David. (Ed.). **Handbook of evidence-based management: companies, classrooms, and research**. New York: Oxford University Press, 2012, p. 328-374.

BULLOUGH, Robert; PINNEGAR, Stefinee. Guidelines for quality in autobiographical forms of selfstudy research. **Journal Educational Researcher**, v. 30, n. 3, p. 13-21, abr. 2001.

CAMPOS, Joana. Conocimiento profesional de los profesores: formación en dos agrupamientos de escuelas. **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, Espanha: Universidade de Murcia v. 19, n. 2, p. 273-287, abr. 2016.

CARMO, Edinaldo; ROCHA, Winne. A produção dos saberes docentes e o estágio supervisionado: o que dizem as narrativas dos alunos. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 41, n. 3, p. 725-742, set./dez. 2016.

CHOW, Ken; CHU, Samuel; TAVARES, Nicole; LEE, Celina. Teachers as researchers: a discovery of Their Emerging Role and Impact Through a School-University Collaborative Research. **Brock Education Journal**, Spring, v. 24, n. 2, p. 20-39, 2015.

COCHRAN-SMITH, Marilyn; LYTLE, Susan. Teacher Research as Stance. In: NOFFKE, Susan; SOMEKH, Bridget. **Handbook of Educational Action Research**. London, 2010, p. 39-49.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001.

DENYER, David; TRANFIELD, David. Producing a systematic review. In: BUCHANAN, David; BRYMAN, Alan. (Eds.), **Handbook of organizational research methods**. London: Sage Publications, 2009, p. 671-689.

EKLUND, Gunilla. Master's thesis as part of research-based teacher education: a finnish case. **Journal of teacher education and educators**, Finlândia: Faculty of Education and International Studies, v. 8, n.1, p. 5-20, fev. 2019.

ESTEVES, Manuela. A investigação como estratégia de formação de professores: perspectivas e realidades. **Mathésis**, Universidade de Lisboa, p. 217-233, 2001.

ESTEVES, Manuela. Para um desenvolvimento profissional do professor ao longo da vida. **Educação em foco**, Belo Horizonte/MG, v. 17, n. 23, p. 17-44, jul. 2014.

FIALHO, Isabel; ARTUR, Ana. Aprender a ser educador de infância com a prática de ensino supervisionada. **Poésis**, Unisul, Tubarão/SC, v. 12, n. 21, p. 57-77, jan./jun. 2018.

FIGUEIRA, Sofia. **O lugar da prática pedagógica na formação de educadores de infância nos cursos reorganizados no âmbito do processo de bolonha**. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidade de Lisboa, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt>. Acesso em: 20 jun. 2019.

FIGUEIREDO, Maria. **Práticas de produção de conhecimento: a investigação na formação de educadores de infância**. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidade de Aveiro, 2013. Disponível em: <https://ria.ua.pt>. Acesso em: 10 jun. 2019.

FIGUEIREDO, Maria. A realização de investigação na formação inicial de professores: olhares e interpretações. **Olhares sobre a Educação: em torno da formação de professores**. Escola Superior de Educação de Viseu, p. 11-20, mai. 2017

FLORES, Maria Assunção; CARVALHO, Maria de Lurdes; SILVA, Carlos. Introdução. Contextos e experiências de formação e de aprendizagem profissional de professores. *In*: FLORES, Maria Assunção; CARVALHO, Maria de Lurdes; SILVA, Carlos. (Orgs.). **Formação e aprendizagem profissional de professores: contextos e experiências**. Santo Tirso: De Facto Editores, 2016. p. 7-17.

FLORES, Maria Assunção. Formação docente e identidade profissional: tensões (des)continuidades. **Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 138-146, jan./abril. 2015.

FLORES, Maria Assunção. Contributos para (re)pensar a formação de professores. *In*: CNE (Ed.) Lei de Bases do Sistema Educativo. **Balanço e Prospetiva**, Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2017. p. 773-810.

FLORES, Maria Assunção. Linking teaching and research in initial teacher education: knowledge mobilisation and research-informed practice. **Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy**, v. 44, n. 5, p. 621-636, set. 2018

FOLQUE, Assunção. Repensar as práticas da formação de professores para a monodocência: em busca do isomorfismo pedagógico. **Atas do II Encontro Luso-Brasileiro sobre o Trabalho Docente e Formação de Professores**. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, novembro de 2013.

FOLQUE, Assunção; COSTA, Conceição Leal da; ARTUR, Ana. A formação inicial e o desenvolvimento profissional de educadores/professores monodocentes: os desafios do isomorfismo pedagógico. *In*: CORRÊA, Carlos Humberto Alves; CALVANCANTI, Lucíola Inês Pessoa; BISSOLI, Michelle de Freitas. **Formação de professores em perspectiva**. Manaus: EDUA, 2016. p. 177-235.

FORMOSINHO, João. A formação prática dos professores. Da prática docente na instituição de

formação à prática pedagógica nas escolas. In: FORMOSINHO, João. (Coord.). **Formação de Professores: aprendizagem profissional e acção docente**. Porto Editora, 2009. p. 93-117.

GONÇALVES, Ana. **A prática pedagógica na formação inicial de educadores e professores no contexto de Bolonha: um estudo de caso**. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidade Nova de Lisboa, 2014. Disponível em: <https://run.unl.pt>. Acesso em: 15 jul. 2019.

GOUGH, David; THOMAS, James; OLIVER, Sandy. Clarifying differences between review designs and methods. **Systematic Reviews**, v. 1, n. 28, p. 28-30, 2012.

GRAY, Carol. Bridging the teacher/researcher divide: master's level work in initial teacher education. **European Journal of Teacher Education**, v. 36, n. 1, p. 24-38, mai. 2013.

HIGGINS, Julian; GREEN Sally. **Cochrane handbook for systematic reviews of interventions**. Oxford: Cochrane Collaboration, 2011.

HINE, Gregory. The importance of action research in teacher education programs. **Issues in Educational Research**, Austrália: Institutes for Educacional Research, v. 23, n. 2, p. 151-163, 2013.

LUÍS, Helena. **Teorias práticas em profissionais de educação de infância: Papel da formação, supervisão e contextos de trabalho na construção do conhecimento profissional**. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidade Católica Portuguesa, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt>. Acesso em: 10 set. 2019.

MARQUES, Ana Artur. **A construção das aprendizagens profissionais das educadoras de infância durante os processos de supervisão em estágio**. Tese (Doutorado em Ciência da Educação) – Universidade de Évora, 2015. Disponível em: <https://dspace.uevora.pt>. Acesso em: 14 ago. 2019.

MONTEIRO, Angélica; LEITE, Carlinda; SOUZA, Glassielle. Docência no ensino superior: currículo e práticas 10 anos após a implementação do processo de Bolonha nas universidades portuguesas. **Educação Unisinos**, Unisinos, São Leopoldo/RS, v. 22, n. 1, p. 63-73, jan./mar. 2018.

MUNTHER, Elaine; ROGNE, Magne. Research based teacher education. **Journal of Education Teaching and Teacher Education**, v. 46, p. 17-24, fev. 2015.

NEVES, Ivone. **Supervisão e formação de profissionais de educação reflexivos: estudo de caso num estágio de um curso de formação inicial de educadores de infância**. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Instituto de Educação, 2016. Disponível em: <http://recil.grupolusofona.pt>. Acesso em: 15 jul. 2019.

NÓVOA, António. Devolver a formação de professores aos professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, v. 18, n. 35, p. 11-22, jan./jun. 2012.

NÓVOA, António. Fimar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

PEREIRA, Cristina. O papel da investigação na formação de educadores e professores: um estudo de caso. **Nuances**, São Paulo, v. 20, n. 21, p. 80-98, set./dez. 2011.

PESTI, Csilla; GYÖRI, János; KOPP, Erika. Student teachers as future researchers: how do Hungarian and Austrian initial teacher education systems address the issue of teachers as researchers? **C-E-P-S Journal**, v. 8, n. 3, p. 35-57, 2018.

PONTE, João. Investigar a nossa própria prática: uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional. **PNA: Revista de Investigación en Didáctica de la Matemática**, Coruña: Universidad da Coruña, v. 2, n. 4, p. 153-180, 2008.

PORTUGAL. **Decreto-Lei 240**, de 30 de agosto de 2001. Disponível em: http://www.spm-ram.org/conteudo/ficheiros/legislacao/ecd/DL204-2001_30Ago.pdf. Acesso em: 11 set. 2019.

PORTUGAL. **Decreto-Lei 43**, de 22 de fevereiro de 2007. Disponível em: <https://dre.pt/pesquisa/-/search/517819/details/maximized>. Acesso em: 11 set. 2019.

PORTUGAL. **Decreto-Lei 79**, de 14 de maio de 2014. Disponível em: <https://dre.pt/pesquisa/-/search/25344769/details/maximized>. Acesso em: 11 set. 2019.

REIS-JORGE, José. Teachers' conceptions of teacher-research and self-perceptions as enquiring practitioners. A longitudinal case study. **Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies**, v. 23, p. 402-417, mai. 2007.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Saber (e) Educar**, Universidade do Minho, v. 13, p. 171-184, jan./abr. 2008.

ROLDÃO, Maria do Céu. Formação de professores na investigação portuguesa: Um olhar sobre a função do professor e o conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores: formação docente**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 57-70, mai. 2009

ROLDÃO, Maria do Céu; FIGUEIREDO, Maria; CAMPOS, Joana; LUÍS, Helena. O conhecimento profissional dos professores: especificidade, construção e uso: da formação ao reconhecimento social. **Revista Brasileira de Formação de Professores**, Brasil: Belo Horizonte, v. 1, n. 2, p. 138-177, set. 2009.

SARMENTO, Teresa; PANIAGO, Rosenilde. A investigação ao serviço das práticas como componente central no processo de aprendizagem profissional. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 3, p. 47-69, set./dez. 2016.

STEWART, Ruth; OLIVER, Sandy. Making a difference with systematic reviews. *In*: GOUGH, Daniel; OLIVER, Sandy; THOMAS, James. (Ed.). **An introduction to systematic reviews**. London: Sage, 2012.

ULVIK, Marit; RIESE, Hanne; RONESS, Dag. Action research: connecting practice and theory. **Educational Action Research**, University of Bergen, v. 26, n. 2, p. 273-287, jan./abr. 2018.

VIEIRA, Flávia. Formação de professores, investigação pedagógica e mudança educativa. **Atas do IV Encontro Luso-Brasileiro sobre o Trabalho Docente e Formação de Professores**, Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, jun. 2019.

VIEIRA, Flávia; SILVA, José. Investigação educacional e transformação da pedagogia escolar. *In*: Silva,

José; VIEIRA, Flávia; OLIVEIRA, Clara; MORGADO, José; ALMEIDA, Judite; MOREIRA, Maria; Melo, Maria do Céu; ALVES, Palmira. (Orgs.). **Atas do Congresso Ibérico Pedagogia para a Autonomia/5º Encontro do Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia**, Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação da Universidade do Minho, 2011, p. 547-557.

VIEIRA, Flávia; SILVA, José; VILAÇA, Teresa; PARENTE, Cristina; VIEIRA, Fátima; ALMEIDA, Maria Judite; PEREIRA, Íris; SOLÉ, Glória; VARELA, Paulo; GOMES, Alexandra; SILVA, António. O papel da investigação na prática pedagógica dos mestrados em ensino. *In*: SILVA, Bento Duarte da; ALMEIDA, Leandro; BARCA, Alfonso; PERALBO, Manuel; ALVES, Regina (Orgs.). **Atas do XVI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia**, Braga: Universidade do Minho, 2013, p. 2641-2655.

ZEICHNER, Ken; NOFFKE, Susan. Practitioner research. *In*: V. Virginia Richardson (Ed.), **Handbook of research on teaching**. American Educational Research Association, p. 298-330, 2001.

ZEICHNER, Ken. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010.