



PESQUISA-FORMAÇÃO DE DOCENTES EM PERSPECTIVAS DISTINTAS: BRASIL E PORTUGAL EM EVIDÊNCIA¹

RESEARCH-TEACHER TRAINING FROM DIFFERENT PERSPECTIVES: BRAZIL AND PORTUGAL IN THE EVIDENCE

Conceição Leal da Costa²

Ana Cristina de Moraes³

Juliane Gonçalves Queiroz⁴

Resumo: O texto objetiva analisar os modos de conceber e direcionar a realização de pesquisas, com foco na abordagem da Pesquisa-Formação, em dois Programas de Pós-Graduação em Educação - PPGes, na perspectiva de duas universidades de países distintos - Brasil e Portugal. A metodologia adotada para a feitura deste artigo fundamenta-se em narrativas sistematizadas sob forma de cartas, escritas pelas três autoras, contendo reflexões embasadas nas análises de processos de pesquisa e formação nos referidos PPGes. Com esteio nas análises, infere-se que há várias peculiaridades nos modos de conceber e fazer Pesquisa-Formação, sendo que cada formato apresenta ainda singularidades de acordo com cada temática e foco atribuído ao objeto estudado. As dimensões criativa, crítica e coletiva perpassam a feitura dessas investigações, constituindo potentes processos formativo-investigativos.

Palavras-chave: Pesquisa-Formação; Programas de Pós-Graduação em Educação; Formação Docente.

Abstract: The text aims to analyze the ways of conceiving and directing the carrying out of Master's and Doctorate research, focusing on the Research-Training approach, in two Postgraduate Programs in Education – PPGE, from the perspective of two universities from different countries – Brazil and Portugal. The methodology adopted to write this article is based on systematized narratives in the form of letters written by the three authors about reflections based on the analysis of research and training processes in the aforementioned PPGes. Based on the analyses, it is inferred that there are several peculiarities in the ways of conceiving and carrying out Research-Training, with each format also presenting singularities according to each theme and focus attributed to the object studied. The creative, critical and collective dimensions permeate the writing of this researches, constituting powerful formative-investigative processes.

Keywords: Research-Training; Postgraduate Program in Education; Teacher Training.

¹ Esta investigação tem o apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, por meio de Bolsa de Produtividade – PQ 2, e da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico – FUNCAP. O estudo, que resultou no presente artigo, também é financiado por fundos nacionais de Portugal através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito dos projetos UIDB/04312/2025 e UIDP/04312/2025

² Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Évora (UE). Docente do Departamento de Pedagogia e Educação da UE. Évora, Portugal. E-mail: mclc@uevora.pt

³ Pós-Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Fortaleza, Ceará, Brasil. E-mail: cris.moraes@uece.br

⁴ Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Investigação em Arte, Ensino e História – IARTEH/UECE e do Grupo de Pesquisa Dramaturgia do Corpospaço e Areia: Invenções Interculturais em Dança (UFC). E-mail: juliane_queiroz@yahoo.com.br



1 Introdução

Este texto objetiva analisar as concepções e formas de fazer Pesquisa-Formação no âmbito da Pós-Graduação *stricto sensu*. A análise versa sobre a estrutura e o modo de conceber a Pesquisa-Formação tanto no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará - PPGE/UECE/Brasil⁵, como também do Mestrado em Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico da Universidade de Évora – UE/Portugal.

Como abordagem coletiva e colaborativa, a Pesquisa-Formação, como anunciado em sua própria terminologia, integra o processo investigativo ao formativo, ou seja, aproveita os momentos de encontros entre os sujeitos colaboradores para proporcionar formação sobre uma dada temática, situando e analisando criticamente a própria trajetória formativa, pessoal e profissional, de cada participante (Josso, 2008). Ainda conforme a autora, possibilita a produção dos dados qualitativos necessários a uma investigação acadêmica.

Para o desenvolvimento das reflexões propostas, partimos da seguinte indagação problematizadora: como são concebidas e constituídas as Pesquisas-Formação dos Programas de Pós-Graduação em Educação - PPGEs - da UECE/Brasil e da UE/Portugal? Quais as similaridades e especificidades inerentes a cada orientação metodológica nas instituições em foco?

O texto delinea-se por meio das narrativas de três pesquisadoras vinculadas às respectivas instituições de Ensino Superior - IES, sendo duas delas professoras (uma de cada instituição) e uma doutora formada em um dos programas citados. As narrativas assumem o formato de cartas, nas quais as autoras dialogam entre si, bem como integram suas reflexões com base em autores de referência que subsidiam o estudo e as análises.

Adotamos a perspectiva das “cartas pedagógicas” (Moraes; Paiva, 2018), no sentido de que as epístolas que aqui escrevemos possuem importante dimensão reflexiva, crítica e, por conseguinte, pedagógica. Ao problematizarmos determinada realidade, estimulamos o pensar e o exercício de práticas criativas, particularmente quando se trata de processos educativos no âmbito da formação docente.

Por meio das cartas, percebemos ser possível o destaque dos sujeitos escreventes como protagonistas desse exercício crítico e criativo, bem como para quem as lê, o que

⁵ Site da Universidade Estadual do Ceará - UECE: <https://www.uece.br/>. Acesso em: 30/03/25.



amplia a relevância do caminho metodológico aqui assumido. Adotar a carta como metodologia representa, para nós, uma possibilidade maior de dialogar com os leitores por meio das reflexões aqui presentes, por conter nelas certa coloquialidade, assumindo a subjetividade das autoras aliada à cientificidade no trato de questões do campo da pesquisa em educação e da formação docente.

Em meio a variadas experiências de Pesquisa-Formação realizadas por nós, referenciamos o estudo de Lima (2020), que se utilizou da proposição de escritas epistolares como dispositivo de produção de dados em um grupo de pedagogas colaboradoras de sua investigação. A partir de um pedido para que cada participante escrevesse uma carta endereçada a uma pessoa, elas narraram sobre sua própria trajetória de vida e formação, o que gerou um rico material escrito que serviu como fundamento para a análise dos saberes e do perfil profissional dessas professoras colaboradoras.

Dentre os autores aqui referenciados e que contribuíram com nossas discussões, destacam-se: Passeggi e Souza (2017), Moraes, Queiroz e Lima (2024), Bragança, Motta e Serra Neto (2023), Moraes e Paiva (2018), dentre outros.

2 Carta-narrativa nº 01: do intercâmbio entre Brasil e Portugal à problematização sobre os modos de fazer Pesquisa-Formação

Estimadas pesquisadoras, é com muito ânimo acadêmico que escrevo estas linhas para dialogar com vocês a respeito de nossas experiências de pesquisas - e de orientações de dissertações e teses. Em especial, destaco a abordagem da Pesquisa-Formação (Moraes; Queiroz; Lima, 2024; Bragança; Motta; Serra Neto, 2023) pelo fato deirmos desenvolvendo investigações com essa orientação metodológica.

Tenho observado o quanto é potente a realização de uma Pesquisa-Formação, tanto por sua perspectiva formativo-interventiva quanto pela dimensão investigativa, principalmente por ser uma abordagem que requer a mobilização de um grupo - de docentes, no caso de nosso PPGE no Brasil⁶ - o que requer uma presença ativa de seus integrantes assumindo o lugar de protagonistas de um processo de aprendizagens mútuas.

Numa situação de Pesquisa-Formação, investigamos, problematizamos determinado contexto, ensinamos, aprendemos, criamos e mobilizamos saberes no âmbito da formação docente (Moraes; Queiroz; Lima, 2024). Além disso, o foco deste processo

⁶ O Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE (UECE/Brasil) em estudo, tem como Eixo temático a Formação de Professores. Logo, todas as pesquisas aprovadas para desenvolvimento em nível de Mestrado e de Doutorado precisam abranger esta temática.



recai sobre os sujeitos colaboradores da pesquisa, o que possibilita a estes a manifestação de narrativas e criações poéticas de modo a abranger a integralidade de seus saberes.

O que me encanta nas investigações em grupo, estimadas colegas, é também a beleza dos encontros e a reverberação destes na expressão da “criatividade coletiva” (Barbosa; Fonseca, 2023), pois há uma manifestação poética que vai sendo delineada por cada um dentro do grupo, compondo elaborações que se misturam, se ampliam, se coletivizam. Até mesmo as narrativas que, às vezes, se desenvolvem de modo mais racional, cronológico ou linear, ao serem publicizadas, ouvidas por outro sujeito, tendem a ser confrontadas, complementadas e transformadas. Daí a importância da publicização dos saberes, experiências, ideias e do diálogo entre cada docente envolvido, pois, além de garantir a valorização desses múltiplos saberes, isso possibilita ainda a visibilidade da ação e da reflexão do trabalho pedagógico cotidiano, seja realizado de modo individual ou coletivo por parte desses sujeitos.

A reflexão em comum deve prolongar-se por uma sistematização escrita, de modo a instaurar o conhecimento profissional docente no espaço público. A ressonância dos gestos marca o vigor e a credibilidade dos professores. Uma profissão que não se escreve, não se inscreve do ponto de vista social e fica diminuída na sua capacidade de participação no espaço público e no espaço das políticas públicas. Escrever bem é condição necessária para pensar bem; e pensar bem aproxima-nos da possibilidade de agir bem (Nóvoa, 2022, p. 12).

Em meio a essa perspectiva de compartilhar saberes, aprender e intercambiar experiências investigativo-formativas, busquei, junto aos Programas de Pós-Graduação em Educação – PPGs dos quais faço parte – Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UECE e Programa de Pós-Graduação Intercampi em Educação e Ensino – PPGEEN/UECE, criar uma proposta de intercâmbio internacional tanto para divulgar e refletir sobre as Pesquisas-Formação que vimos desenvolvendo em nosso Grupo de pesquisa Investigações em Arte, Ensino e História – IARTEH/UECE, como também para conhecer outros modos de fazer pesquisas e formações em diferentes contextos. Nessa direção, criei e estou desenvolvendo uma Pesquisa-Formação, de caráter internacional, que objetiva investigar que saberes estético-artistísticos são mobilizados em processos de formação docente em Instituições de Ensino Superior de países diversos⁷.

A atual tendência de internacionalização de pesquisas e de formações docentes tem sido estimulada pela Política de Pós-Graduação no Brasil (Brasil, 2024), o que vem

⁷ A pesquisa intitula-se *Saberes estético-artistísticos mobilizados em processos inovadores de formação docente em países diversos* e tem o apoio do CNPq, por meio de Bolsa de Produtividade – PQ 2, e da FUNCAP.



favorecendo pesquisadores que elaboram projetos investigativos e solicitam apoios financeiros para a realização de estudos internacionais.

Iniciei o intercâmbio entre universidades estrangeiras na Universidade de Évora – UE, Portugal. Dentre as várias ações propostas pelas pesquisadoras envolvidas, realizaram-se bancas de mestrado, com a participação da professora receptora da UE, além de intervenções em salas de aula desta universidade para lançamento de livro⁸, realização de *workshop* e também de um seminário sobre Pesquisa-Formação, respectivamente, em duas turmas de Mestrado (uma de Ensino de Música e outra em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo da Educação Básica) e em uma turma de Licenciatura em formação de professores do Ensino Básico (1º e 2º ciclos).

Fomos a Portugal, eu e outra pesquisadora brasileira (que também é autora deste artigo), em abril de 2024, na contingência acadêmica de desbravar saberes no campo da pesquisa em Educação. Foi, para mim, uma experiência enriquecedora, cultural e academicamente falando. A imersão que fizemos na cidade e na UE, mesmo que breve, foi intensa e dotada de muitas aprendizagens que ficaram marcadas em minha memória, tanto no âmbito afetivo quanto no científico.

Quero expor a vocês o que percebi dos modos distintos de fazer pesquisa em Educação na UE, em relação ao modo com que desenvolvemos dissertações e teses em nosso Grupo de Pesquisa. O principal aspecto diferenciador que observei foi o fato de que o texto dissertativo de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico na UE parte das experiências de Estágio Supervisionado realizado por cada mestranda(o). Ou seja, é um trabalho reflexivo que parte de uma intervenção pedagógica escolar. Sobre esse aspecto, peço a você, professora Conceição, que nos dê detalhes a respeito da forma de conceber a pesquisa de Mestrado e os modos como essas investigações estão sendo realizadas, com base nas reflexões sobre as práticas pedagógicas de cada discente.

Uma peculiaridade relevante que observei na UE é que a Licenciatura em Educação Básica, cursada em três anos, é parte do processo de formação inicial de docentes, sendo que é exigido às/aos futuras/os docentes o curso de Mestrado obrigatório, feito em dois anos, para que se possa lecionar. Diferentemente de nossa universidade, em que temos a Licenciatura em Pedagogia, de quatro anos e meio, de onde os/as egressos/as já saem habilitados/as a lecionar na Educação Básica. Os cursos de Mestrado e de

⁸ Livro intitulado *Literatura de cordel em impulsos criativos na formação docente*. MORAES, A. C.; MACEDO, E. M. S. 1. ed. Fortaleza: EdUece, 2023. (impresso e e-book).



Doutorado são destinados a quem deseja lecionar nas universidades (Ensino Superior) e desenvolver carreira como pesquisador/a.

Como explica o *site* da UE,

O Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico complementa a Licenciatura em Educação Básica conferindo a habilitação profissional para a docência na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico. Procura-se promover o desenvolvimento de competências de desempenho docente constantes no Perfil geral do educador de infância e do professor do ensino básico (DL 240/2001) e nos perfis específicos do educador de infância e do professor do 1.º CEB (DL 241/2001), bem como oferecer uma formação educacional sólida, com recurso a contributos de várias áreas de saber que permita uma indagação constante sobre os desafios da sociedade em mudança orientada por uma atitude investigativa que contribua para a inovação no campo do conhecimento pedagógico e da prática educativa na infância. Através deste Mestrado, a Universidade de Évora visa proporcionar uma formação científica sólida nas diversas áreas de saber (matemática, língua portuguesa, ciências, humanidades, educação artística) que sustente um desenvolvimento curricular adequado na Educação Pré-escolar e no 1.º CEB. A Universidade de Évora oferece aos/às estudantes um rico ambiente científico, cultural e profissional sustentado em parcerias com instituições de educação de qualidade⁹.

Curiosa e desafiante essa estruturação da formação de professores para o Ensino Básico em Portugal, pois vincula a obrigatoriedade de se fazer o curso de Mestrado como garantia do exercício profissional. Desafiante porque, às universidades portuguesas, surge a demanda de ofertar vagas a nível de Mestrado que abranjam as necessidades formativas de futuros/as docentes do Ensino Básico.

Junte-se a isso, para cada dissertação de Mestrado, fazer-se necessário o desenvolvimento de um relatório reflexivo de Estágio. Qual, então, a forma de estruturação desse tipo de dissertação? Quais suas características? Em que sentido podemos situar esse relato reflexivo no âmbito da abordagem de uma Pesquisa-Formação?

Com todo esse cenário específico de conceber e desenvolver pesquisa em Educação no contexto da UE, deixo aqui esses questionamentos para vocês, colegas de escrita epistolar, ampliem o diálogo.

⁹ Site da Universidade de Évora: <https://www.uevora.pt/estudar/cursos/mestrados?cod=6915>. Acesso em: 10/01/25.



3 Carta nº 02: quando a pesquisa atravessa fronteiras – as diferentes perspectivas da Pesquisa-Formação

Caras colegas, faz alguns meses que nos encontramos, as três juntas, em Évora (Portugal). Início esta carta demonstrando meu carinho e afeto ao encontro que tivemos e a saudade da intensa semana vivenciada em Portugal. Além de que reconheço a potência da escritura de uma carta em suas dimensões comunicacionais e pedagógicas, pois, ao registrarmos por escrito um pensamento e o endereçarmos a alguém ou a um grupo de destinatários, abrimos as possibilidades para o diálogo e a reflexão conjunta, bem como unimos ideias e sentimentos em vista de um objeto de reflexão em comum (Moraes; Paiva, 2018).

Estar imersa nos estudos e em pesquisas que venho desenvolvendo, desde quando iniciei minha primeira graduação, em Pedagogia, posteriormente fazendo uma segunda graduação em Dança, depois mestrado, especialização e doutorado, uma longa trajetória dedicada aos estudos é, para mim, um privilégio e prazer enorme todo esse caminhar, pois faço o que desejo. Nesse sentido, poder expandir as perspectivas da Pesquisa-Formação, em meu doutoramento, ampliando novos olhares em outros países, potencializa minhas investigações.

Recordo do primeiro momento em que me aproximei da abordagem da Pesquisa-Formação, quando estava desenvolvendo a pesquisa do mestrado acadêmico, na UECE. Faço parte da linha de pesquisa Formação, Didática e Trabalho Docente, Núcleo de Arte, Memória e Formação – tanto no mestrado como no doutorado. Demonstro meus interesses pelas linguagens artísticas desde criança e, na universidade, foi o local onde comecei a pesquisar Arte e Educação numa perspectiva acadêmico-científica.

Sobre a aproximação com a Pesquisa-Formação, no mestrado iniciei uma investigação com um grupo de professores, da rede municipal de ensino de Fortaleza - CE. Para esta pesquisa, cujo título é *Dança como elemento de formação estética de docentes* (Queiroz, 2020), iniciei meus estudos fazendo referência à Pesquisa-Ação – PA (Barbier, 2004; Thiollent, 2011), por meio da qual eu seguiria, em colaboração com o grupo de sujeitos da pesquisa, um planejamento, uma ação, uma observação, uma reflexão e um novo planejamento. Porém, para a PA, o pesquisador detecta, com o grupo colaborador, qual o maior desafio que precisa ser enfrentado no ambiente de trabalho, para, em seguida, propor a continuidade do planejamento da investigação. Para Thiollent (2011, p. 16), a PA:



[...] é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Porém, no decorrer da investigação, percebi que a PA não daria conta do que eu observava como pesquisadora e do que a pesquisa almejava. Inicialmente, pensar o corpo, seu movimento dançado e suas perspectivas no ambiente escolar, tornou-se parte central de meus estudos. Logo, a pesquisa com os professores iniciava com reflexões acerca de seus próprios corpos, até ser desenvolvido cada encontro, com a proposta de trabalhar um desafio identificado pelo grupo, com base nas reflexões acerca do corpo e da dança enquanto linguagem artística.

O fato de a pesquisa de campo com os professores ter tido esse foco específico, entendi que a Pesquisa-Formação me daria mais possibilidades para desenvolver esses encontros na perspectiva de trabalhar a linguagem Dança. Sendo assim, realizei sete encontros, planejados para esse grupo de professores, sendo eles, assim, denominados: *o corpo que habito*; *o mover do meu corpo*; *produção de diário de bordo*; *o Eu e o Outro*; *possibilidades em dança*; *dança e docência* e um encontro de *feedback*, realizado após um semestre da conclusão dos seis encontros anteriores.

Na pesquisa de doutoramento, já iniciei entendendo a necessidade de a Pesquisa-Formação fazer parte da abordagem no estudo. Mesmo os sujeitos sendo outros, estudantes do curso de Pedagogia, mantive a perspectiva de relacionar Dança e Pedagogia e de fazer encontros com esse novo grupo. Sendo assim, realizei momentos com um grupo de estudantes de Pedagogia, numa turma do componente curricular Arte-Educação, da Faculdade de Educação de Itapipoca – FACEDI/UECE. A pesquisa teve como objetivo analisar e compreender as *Implicações artístico-estéticas da linguagem Dança na formação inicial de Pedagogos e Pedagogas (na aprendizagem da docência) por meio da Pesquisa-Formação* com vivências autobiográficas em Dança desses(as) licenciandos(as).

A Pesquisa-Formação me forneceu possibilidades de trabalhar as histórias de vida dos sujeitos e articulá-las com sua formação. Josso (2004) ressalta a experiência de formar-se enquanto profissional a partir de elementos da própria história de vida. Com isso, vejo, na Pesquisa-Formação, inúmeros meios de trabalhar as histórias de vida e desenvolver determinadas pesquisas. Moraes, Queiroz e Lima (2024) ao desenvolverem um estudo sobre Pesquisa-Formação encontraram diversos modos de exercício dessa abordagem em diferentes pesquisas, na perspectiva autoformativa, e a possibilidade de o



pesquisador(a) colocar-se nessa investigação. Assim, as autoras utilizaram-se da metáfora de um caleidoscópio que, a cada movimento, reinventava-se e ganhava novas formas, fazendo referência aos sujeitos de uma pesquisa.

Nessa perspectiva, de entender a Pesquisa-Formação como uma abordagem ampla, compreendê-la em outro país gera novos significados e sentidos. Desse modo, a missão acadêmica em Portugal nos proporcionou outros olhares em relação a esse tipo de pesquisa, potencializando nossas investigações. Algo que me chamou atenção nas pesquisas desenvolvidas na Universidade de Évora – no âmbito da Faculdade de Educação – foi o foco dado nas dissertações e teses, ou seja, a reflexão sobre a prática em sala de aula como questão central dos estudos realizados pelas(os) estudantes de mestrado e doutorado.

Penso que, com esse foco, há várias possibilidades de se abordar a proposta da Pesquisa-Formação nesses diferentes estudos. Desse modo, expresso os seguintes questionamentos: Sendo a reflexão sobre a prática o principal ponto em comum entre as pesquisas, quais seriam as diferenças entre elas? Em sua grande parte, é feita uma pesquisa de campo? Como esta é feita? Realizam-se encontros? Como são realizados os relatórios dessas pesquisas?

Habitou em mim a curiosidade para conhecer mais sobre o processo de desenvolvimento das pesquisas em Évora. Pensar a Pesquisa-Formação na missão realizada em Portugal somou novos significados e sentidos à minha investigação. Perceber o corpo em movimento, abordando a linguagem Dança, por meio das propostas que realizo, em diferentes contextos, reverbera em mim e no outro, novas reflexões acerca dos campos Arte e Educação, Dança e Pedagogia. Sendo assim, me instiga ainda mais envolver-me nos meandros da Pesquisa-Formação.

4 Tornar-se professor-investigador – processos autorais e emancipatórios em que a pesquisa-formação importa!

Prezadas colegas, em primeiro lugar, muito obrigada pela oportunidade de trocar estas palavras convosco e com o mundo. Sermos docentes, ainda que um oceano e alguma porção de terra nos separem, muito nos permite refletir em conjunto e, sobretudo, comunicarmos para melhor compreendermos as nossas responsabilidades na formação de professores. É esse o meu propósito com esta escrita - dar resposta às questões que a vossa presença na Universidade de Évora deixou emergir, mas o pouco tempo por aqui não



permitiu evidenciar com mais vivências e processos comunicacionais mais esclarecedores.

Começando por um dos lemas que persigo e se pode traduzir em palavras roubadas a um excelente pedagogo do vosso país, considero que na formação inicial “é fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática” (Freire, 2003, p. 61). Por isso, será essencialmente da importância da qualidade das relações, da necessidade da problematização, da escuta, da participação e do envolvimento dos sujeitos que vos vou falar. Será também da importância de tematizar as narrativas da experiência, pois é esta que está no centro da pesquisa-formação e de processos de empoderamento, com valorização das pessoas que por aqui perseguimos e que muitas curiosidades surgiram enquanto estiveram em mobilidade na minha instituição. Pois então, passo a explicitar como temos buscado conceber e desenvolver um modelo de formação inicial de professores que, atravessado por processos de investigação, objetiva desenvolver “capacidades de autonomização e, portanto, de iniciativa e de criatividade” (Josso, 2010, p.63), assim como questionar e fundamentar alternativas à universitarização da formação, colocando a Pesquisa-Formação como possibilidade em concordância com outros autores que há vários anos o recomendam práticas narrativas que assumem os narradores como objeto de reflexão. Leia-se, por exemplo, Passeggi (2016).

Na Universidade de Évora, ser professor e investigador tem sido um modelo valorizado e perseguido na formação inicial de monodocentes - educadores/as de infância e professores/as do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Foi isso que puderam, de algum modo, conhecer enquanto estiveram conosco, quer nas aulas em que participaram, nos textos a que tiveram acesso e vos informaram (Leal da Costa; Nunes, 2016; Leal da Costa; Biscaia; Parra, 2018; Folque; Leal da Costa; Marques, 2016), quer nas visitas que também fizeram às escolas, nas quais docentes cooperantes e estagiárias vos receberam.

Mas há uma história, um passado que só contar-vos me permite esclarecer. Há mais de uma década que a formação inicial de educadores de infância e de professores dos anos iniciais tem sido alvo de investigação por parte de docentes e estudantes nesta universidade, vindo a construir-se um pensamento próprio neste lugar de onde vos falo. Neste contexto, pautamo-nos por uma construção praxica da profissão docente, construindo objetivos partilhados entre docentes das diversas Escolas da Universidade de



Évora¹⁰, buscando-se uma participação efetiva neste projeto de formação. Trata-se de uma organização em que a oferta formativa, no que diz respeito aos professores, tem origem no Departamento de Pedagogia e Educação da Escola de Ciências Sociais, mas a formação inicial de professores monodocentes conta com todos os saberes disciplinares e recursos diversos de que dispomos institucionalmente, sem negligenciarmos o potencial educativo dos espaços e dos ambientes culturais que nos rodeiam. Todos os sujeitos se envolvem, de algum modo, em processos de co-construção de conhecimento e desenvolvimento profissional, nalgum momento: desde os estudantes, aos docentes da universidade, as lideranças das escolas, os professores cooperantes, assim como com outros atores sociais que constituem territórios de múltiplas e enriquecedoras vivências.

Em Portugal, a exigência do grau de mestre como habilitação para a docência trouxe em nosso entender amplas responsabilidades para a academia¹¹. Significou, ainda, uma formação de cinco anos, cumprindo rigorosos requisitos normativos e não é possível a educação a distância para se tornar professor. São precisos três anos para uma licenciatura específica e adequada ao nível de ensino/disciplina. No caso da monodocência, muitas vezes referidos como generalistas, numa denominação que não considero adequada, à Licenciatura em Educação Básica (LEB) cumprem-se dois anos seguintes em cursos de mestrado¹², com um estágio no último ano (denominado Prática de Ensino Supervisionada - PES).

Estes cursos conferem habilitação profissional para a docência. Pelo que já referi acima, sofreram alterações significativas nas primeiras décadas de dois mil, estabelecendo-se o alargamento dos domínios de habilitação do monodocente, que passou a incluir a habilitação conjunta para a Educação Pré-escolar e para o 1º ciclo do Ensino Básico. Ser educador(a) e professor(a) é um novo perfil de docentes que exercem com crianças entre os três e os dez anos, o que nos tem desafiado a pensar profundamente sobre as identidades profissionais que se vão construindo em Portugal. Esclareço estes aspectos pensando como a leitura de documentos não vos daria toda a informação necessária a uma boa compreensão e entusiasmo-me esta escrita.

¹⁰ Será importante consultar a informação disponível em: <https://www.uevora.pt/universidade/organizacao>. Acesso em: 10/01/25

¹¹ Para informações completas, sobre as exigências do perfil docente e sobre a formação destes educadores/professores, pode ler-se a documentação normativa que encontramos disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/240-2001-631837>. Em alternativa, pode ler-se: <https://www.dges.gov.pt/en/node/1050>. Ambos acessados em: 21/12/24.

¹² Para melhor conhecer o plano de estudos e o curso de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Universidade de Évora, pode ler-se a informação através do seguinte *link*: <https://www.uevora.pt/estudar/cursos/mestrados?curso=2647#plano-estudos>. Acesso em: 21/12/24.



Falta dizer-vos que estes percursos de formação exigem uma conceção da formação, da supervisão e da investigação, tornando os cursos existentes em Portugal desiguais, apesar de apresentarem igual denominação nas diferentes instituições de Ensino Superior que os oferecem. Realço, também, que este estágio no fim do curso não deve levar-vos a pensar que se trata de um percurso sequencial da teoria para a prática. Não, percebam que estes momentos não servem para aplicação de conhecimentos, mas sim para construir conhecimento prático (de aprender a fazer), praxiológico ou pedagógico (de desenvolver uma conceção sobre a prática), sendo igualmente fonte de desenvolvimento profissional, para quem realiza o estágio e para quem o acompanha.

Por tal, a PES e o modo como consideramos dever articular-se com o desenvolvimento do curso no seu todo, o trabalho docente nas escolas, com outras comunidades e a investigação, configuram as especificidades do que fazemos acontecer por aqui, buscando a coerência e a qualidade da formação, sempre com aproximação aos contextos de prática e autoria dos sujeitos que participam nos processos. A PES, cumprindo imperativos legais, desvela, então, um modelo de formação que perseguimos - autoral e emancipatório ou um percurso de investigação-ação-formação. Resulta de práticas pedagógicas, mas também de interações cuidadas e intencionais que mantêm os futuros docentes em contacto com uma diversidade de contextos escolares e comunitários e envolvem articulações com a investigação que nós fazemos.

Essa investigação, feita desta forma na formação inicial e equivalente a uma dissertação, mostra-se como um processo que concorre para um conhecimento co-construído e substancia-se no Relatório da PES, na qual se aprofunda uma problemática específica da prática, ao mesmo tempo que se cuida da aprendizagem profissional. Devo agora enfatizar que, de facto, ao assumirmos o conceito de professor reflexivo e investigador como possibilidade, implica perseguir modelos de formação contextualizados, isto é, centrados na transformação dos sujeitos em contexto e entendidos como valiosos contributos para uma melhoria das práticas pedagógicas.

Em boa verdade, na nossa perspetiva, investigar é um mecanismo essencial na formação, porque permite compreender aprofundadamente questões e resolver problemas, ter consciência da prática e, simultaneamente, interferir na construção do profissional. É um processo emancipatório, em que os sujeitos são investigadores e se formam através da investigação sobre a sua prática, sobre o que acontece e como acontece ou, como dizia Josso (2004), permite a experiência de formar-se enquanto profissional a partir das próprias vivências, documentadas e contadas.



A emancipação torna-se possível, acreditam? Mas não é qualquer metodologia de investigação nem posicionamento do que entendemos ser o nosso papel como formadores de professores que servem tais propósitos. Citamos Passeggi (2016, p. 76) para afirmar que a “potencialidade formadora de fazer experiências, refletir sobre elas para aprender sobre nós mesmos e o mundo, torna inseparável o sujeito e o objeto de conhecimento”. Assumindo que narrar a experiência permite pensar sobre ela e sobre as aprendizagens inerentes, leva-nos a entender que este pensamento se pode converter em aprendizagem para o profissional e para os outros, revelando a grande importância das interações, dos sujeitos com quem acontecem e dos contextos em que ocorrem. Então, a construção de uma narrativa da experiência pedagógica feita por futuros professores, admitindo que permite incorporar e partilhar conhecimentos entre diversos profissionais envolvidos e ter em conta as crianças com quem as práticas se desenvolvem nos contextos escolares, produzindo-se também conhecimento relativamente à Pedagogia, pode ser entendida como uma estratégia de pesquisa-formação.

Em boa verdade, considero que é uma estratégia investigativa coerente com a promoção da qualidade da Educação e, portanto, nas experiências pedagógicas, com a participação nas aprendizagens e com uma horizontalidade relacional que as abordagens humanistas recomendam na formação e na investigação, o que venho a defender e como se pode ler em Leal da Costa (2018) ou também em Leal da Costa, Alves e Breton (2024). Neste sentido, a documentação narrativa das experiências serve para construir conhecimento pedagógico válido a partir das vivências pessoais de cada estagiário, enquanto agente dos processos educativos em que se envolve, dando-se conta de processos em que é ator e autor.

Para tais afirmações, convém ainda esclarecer uma firme crença em que nos desenvolvemos na e pela narrativa (Passeggi, 2016), o que mais do que nos conhecermos deixa também perceber a forma como participamos nos percursos de formação e na identidade que por ali vamos construindo enquanto professores, deixando emergir conscientemente quem desejamos ser. Recorda-me o que diz Nóvoa (2017), ou seja, a necessidade de se pensar a formação de professores como uma formação profissional, colocando em relevo a importância da própria profissão para a formação e vice-versa.

Por sua vez, a documentação narrativa da experiência pedagógica permite embarcar, igualmente, por estes métodos de investigação que tornam possível fundamentar as opções pedagógicas, questionar e refletir sobre diversos acontecimentos e crescer a nível profissional, através do desenvolvimento de projetos de Pesquisa-



Formação em que a reflexão sobre a ação emerge mais holística no seio da complexidade da profissão docente. Recorremos a Figueiredo (2022, p. 363) reforçando a ideia de que “o caminho para uma profissão mais forte e ensino de maior qualidade, indicado pelos projetos, realça a importância do dizer e dialogar as práticas, assim como de as narrar e escrever, enquanto processos de análise e de significação”. Ou num regresso a Nóvoa (2017, p. 1113), possibilitar a quem se torna professor dar respostas com voz própria, às questões - “como é que uma pessoa aprende a ser, a sentir, a agir, a conhecer e a intervir como professor?”

Regressando explicitamente ao título da carta que vos escrevo, a Pesquisa-Formação assim entendida importa! Em Leal da Costa *et al.* (2023, p. 06) defendo que a produção narrativa resultante de uma pesquisa-formação consiste numa prática que permite desenvolver pesquisas e ao mesmo tempo formar educadores e professores, principalmente porque contribui,

[...] de maneira significativa, especialmente ao compreendermos a nós mesmos como fonte privilegiada e disruptiva, que expressa a emancipação e autonomia dos participantes, e como pesquisador que atua como sujeito ou aprendiz em processos de formação.

Portanto, e como há algum tempo que vimos a defender, é importante problematizar, questionar, investigar, porque a partir destas atividades se produz conhecimento pedagógico (Folque; Leal da Costa; Marques, 2016), dando, ao mesmo tempo, sentido às experiências e (re)construindo uma representação de si.

Integrando experiência e temporalidade na trajetória profissional e, ao mesmo tempo, dando conta da vertente investigativa que constrói a pedagogia em contexto de trabalho e ambiente escolar, compreende-se que a documentação narrativa das experiências pedagógicas (Suarez; Metzdorf, 2018), integrando a reflexão sistemática e o rigor metodológico, pode dar lugar à produção das necessárias evidências sobre a prática, mas também dá-las a conhecer. Passeggi (2016) refere que “todos e tudo passam a fazer sentido, pois a reflexão sobre as experiências ajuda a tirar ‘lições’ da vida” (Passeggi, 2016, p. 80).

Então, concluímos que tornar-se educadora/professora tomando decisões fundamentadas, face a problemas, em dilemas ou em situações de tensão, porque o imprevisto também existe durante um estágio, é igualmente construir os sentidos das aprendizagens das crianças e das suas, em relação com os outros e com os próprios. Enquanto forma privilegiada da construção de conhecimentos que contribuem para a construção da identidade profissional, a pesquisa-formação, que assenta em narração,



deixa carrilar a possibilidade de conhecer trajetórias identitárias nas narrativas de quem se tornou educador/professor, esse profissional que não tem um perfil definido na lei, mas que se forma conosco e também nos conta como foi (Calado; Leal da Costa, 2024). Por sua vez, terminando porque esta escrita epistolar já vai bem longa, uso palavras das autoras, pois são de quem experimentou a pesquisa-formação tal como a assumo e aqui exemplifiquei, na tentativa de explicitar o quanto nos devolve e de promover outras oportunidades de encontros que os processos de mobilidade e internacionalização nos possibilitam:

Reconhecemos na literatura existente uma base de sustento para as reflexões e para as sucessivas propostas pedagógicas que se criam e implementam intencional e fundamentadamente, mas nos encanta realizar um aprofundamento dos fundamentos teórico-conceituais e tornar pública a nossa produção (Calado; Leal da Costa, 2024, p. 67).

5 Considerações finais

Sermos pesquisadoras nos possibilita ampliar novos horizontes em relação às formas de investigar. Desse modo, decidir por conhecer as facetas da Pesquisa-Formação, a torna mais potente, viva, com novas características e sentidos, ampliando as perspectivas de realizar Pesquisa-Formação no meio acadêmico.

Compreender nossa história de vida, de profissão e nos autoformar por meio dela torna-se mais potente quando compartilhamos com a história de vida e a formação do outro. A experiência de atravessar fronteiras trouxe-nos novos questionamentos e entendimentos sobre os modos de se pesquisar por meio da abordagem da Pesquisa-Formação e em diferentes contextos. Mesmo com o pouco tempo de vivências de quando tivemos em Portugal, podemos afirmar que estas nos proporcionaram muitas experiências significativas, fazendo-nos enxergar a relevância da pesquisa como caminho formativo e vice versa.

Relatar essas experiências e investigações por meio de cartas pedagógicas foi um exercício reflexivo, coletivo e, ao mesmo tempo, inovador, pois conseguimos interagir criticamente por meio do diálogo estabelecido entre as três autoras deste artigo, o qual foi registrado por escrito. Além disso, destacamos a importância das cartas pedagógicas como escrita epistolar na investigação que valoriza os sujeitos, suas trajetórias e sua autoria. E tecer um caminho metodológico para a constituição deste artigo por meio de cartas foi também um feito criativo, coletivo e capaz de nos fazer aproximar ainda mais dos leitores, chamando-os para o diálogo a respeito da pesquisa em educação em meio a processos humanizados e participados, de investigação e de formação de professores.



No exercício do intercâmbio entre Brasil e Portugal, apreendemos a potência do encontro que, mesmo com as limitações de tempo e espaço para nos inserirmos nas atividades acadêmicas possíveis na UE, aprendemos que, com diálogo, negociações e sensibilizações, podemos criar momentos formativos grandiosos, permeados pelas práticas investigativas. A política de internacionalização da Pós-Graduação estimulada pelo Ministério da Educação – MEC (Brasil, 2024), acontecendo de forma idêntica no campo da investigação e no Ensino Superior em Portugal, vem, progressivamente, ampliando as redes de investigação por meio da articulação entre pesquisadores de variados países, o que representa um feito significativo para as pesquisas desenvolvidas no Brasil, em especial, no campo da educação e da formação docente.

Referências

- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.
- BARBOSA, A. M.; FONSECA, A. N. (org.). **Criatividade Coletiva: Arte e Educação no século XXI**. São Paulo: Perspectiva, 2023.
- BRAGANÇA, I. F. de S.; MOTTA, T. da C.; SERRA NETO, I. Z. (org.). **Caminhos da Pesquisa-Formação: abordagens narrativas e (auto)biográficas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.
- BRASIL/Ministério da Educação. **Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG 2024-2028) – Versão preliminar**. Brasília: MEC, 2024.
- CALADO, B.; LEAL DA COSTA, C. Tornar-se professor e investigador na formação inicial: um processo de construção de identidade e valorização profissional. In: ANTUNES, H. S.; CAVALHEIRO, R. (org.). **GEPFICA. 20 anos de memórias formativas docentes no Centro de Educação da UFSM**. Curitiba: Appris Editora, 2024, p. 55-70.
- FIGUEIREDO, M. P. Desenvolvimento do currículo e construção de conhecimento profissional específico: uma exploração da relevância do estudo sobre as práticas docentes no contexto curricular português. In: Conselho Nacional de Educação (org.). **Estado da Educação 2021**. Conselho Nacional de Educação, 2022. p. 356-367.
- FOLQUE, A.; LEAL DA COSTA, C.; MARQUES, A. A formação inicial e o desenvolvimento profissional de educadores/professores monodocentes: os desafios do isomorfismo pedagógico. In: CORRÊA, C.; CAVALCANTI, L.; BISSOLI, M. (org.). **A Formação de Professores em Perspectiva**. Manaus: EDUA, 2016, p. 110-147.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- JOSSO, M. C. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: Edufrn; São Paulo: Paulus, 2010.



JOSSO, M. C. Investigação-Formação: a reflexão sobre a vida como construção de aprendizado na formação profissional. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 7., 2008, Itajaí. **Anais...** Itajaí: ANPEDSUL, 2008. p. 1-11.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. Adaptação à edição brasileira Maria Vianna. São Paulo: Cortez, 2004.

LEAL DA COSTA, C.; NUNES, S. Tornar-se Educadora/Professora. Palavras que contam como foi! **Revista FAEEBA**, [S.I.], v. 25, n. 47, p. 119-136, 2016.

LEAL DA COSTA, C.; BISCAIA, C.; PARRA, A. Aprender pensando sobre a própria vida – Um atelier biográfico na formação de educadores/professores. **Revista de Sociología de la Educación**, [S.I.], v. 11, n. 2, p. 258-279, 2018.

LEAL DA COSTA, C. Traços de Vida e(m) narrativas de (trans)formação. In: FURLANETTO, E.; NACARATO, A.; GONÇALVES, T. (Org.). **Espaços formativos, trajetórias de vida e narrativas docentes**. Curitiba, Brasil: Editora CRV, 2018. p. 73-98.

LEAL DA COSTA, C.; CAVALCANTE, I.; MEDIALDEA, A.; BERMÚDEZ, N. Desenvolvimento profissional e comunicação durante a pandemia: Narrativas de professores do 1º Ciclo em Portugal. **Revista @mbienteeducação**, [S.I.], n. 16, p. 1-11, 2023.

LEAL DA COSTA, C.; ALVES, C.; BRETON, H. Echoes of research and training with biographical narratives: ways of knowing and understanding from lived experience. **Frontiers in Education**, [S.I.], n. 8, p. 01-09, 2024.

LIMA, I. C. S. da S. **Aulas-ateliês: experiências estéticas e os processos formativos de docentes dos anos iniciais do ensino fundamental**. 2020. 170 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará – UECE. Fortaleza, 2020.

MORAES, A. C.; PAIVA, D. L. **Cartas pedagógicas: reflexões de docentes da educação básica e superior**. Fortaleza: Eduece, 2018.

MORAES, A. C.; QUEIROZ, J. G.; LIMA, I. C. S. S. Pesquisa-formação: notas caleidoscópicas embasadas em investigações no campo arte-educativo. **Revista Cocar**, [S.I.], v. 20, p. 1-21, 2024.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, [S.I.], v. 47, n. 166, p.1106 – 1133, 2017.

NÓVOA, A. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, [S.I.], v. 27, p. e270129, 2022.

PASSEGGI, M. da C.; SOUZA, E. C. O Movimento (Auto) Biográfico no Brasil: Esboço de suas Configurações no Campo Educacional. **Revista Investigación Cualitativa**, [S.I.], v. 2, n. 1, p. 6-26, 2017.

PASSEGGI, M. C. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. **Roteiro**, [S.I.], v. 41, n. 1, p. 67-86, 2016.

QUEIROZ, J. G. **Dança como elemento de formação estética de docentes**. 2020. 272 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2020.



SUÁREZ, D.; METZDORFF, V. Narrar la experiencia educativa como formación. La documentación narrativa y el desarrollo profesional de los docentes. *Espacios em Blanco. Revista de Educación*, Buenos Aires, n. 28, p. 49-74. Jun. 2018.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

Recebido em: 29 de janeiro de 2025

Aceito em: 1 de julho de 2025