

DISPOSITIVOS DE PESQUISA-FORMAÇÃO PARA PROFISSIONALIZAR OS(AS) PROFESSORES(AS)

 Francesco Arcidiacono^I

 Bernard Wentzel^{II}

 Isabelle Vivegnis^{III}

Tradução de: Andréa Stahel Monteiro da Silva^{IV}

^I Haute École Pédagogique BEJUNE (HEP-BEJUNE), Berna (BE), Suíça; francesco.arcidiacono@hep-bejune.ch

^{II} Université Laval (ULaval), Quebec (QC), Canadá; bernard.wentzel@fse.ulaval.ca

^{III} Université de Montréal (UdeM), Montreal (QC), Canadá; isabelle.vivegnis@umontreal.ca

^{IV} *Freelancer*, São Paulo (SP), Brasil; andreastahelms@hotmail.com.br

Resumo

As questões referentes à relação entre pesquisa e formação continuam sendo um elemento essencial na formação das(os) professoras(es). A fim de refletir sobre as contribuições da pesquisa, analisamos as relações entre pesquisa e formação a partir da colocação em perspectiva de dois dispositivos, um desenvolvido na Suíça e o outro no Quebec. Esses dispositivos mobilizam atividades oriundas da pesquisa em educação a serviço do desenvolvimento profissional das(os) professoras(es) e contribuem para seu ingresso na profissão em boas condições. Em nossa perspectiva, este trabalho permite levantar indicações úteis para a concepção e a implementação de dispositivos adequados na formação inicial e contínua de professoras(es).

PESQUISA-FORMAÇÃO • ENSINO • REFLEXIVIDADE DOCENTE • PROFISSIONALIZAÇÃO

DISPOSITIFS DE RECHERCHE-FORMATION POUR PROFESSIONNALISER LES ENSEIGNANT·E·S

Résumé

Les questions concernant les relations entre recherche et formation demeurent un enjeu majeur dans la formation des enseignant·e·s. Afin de réfléchir aux apports de la recherche, nous avons analysé les liens entre recherche et formation à partir de la mise en perspective de deux dispositifs développés en Suisse et au Québec. Ces dispositifs mobilisent des activités issues de la recherche en éducation au service du développement professionnel des enseignant·e·s, et contribuent à leur entrée dans le métier dans des bonnes conditions. Dans notre perspective, ce travail permet de dresser des indications utiles pour la conception et mise en place de dispositifs adéquats en formation initiale et continue des enseignant·e·s.

RECHERCHE-FORMATION • ENSEIGNEMENT • RÉFLEXION ENSEIGNANTE • PROFESSIONNALISATION

RESEARCH EDUCATION DEVICES FOR THE PROFESSIONALIZATION OF TEACHERS

Abstract

The issues concerning the relationship between research and continuous programmes to be an essential element in teacher education. In order to reflect on the contributions of research, we analyzed the relationship between research and teacher education from the perspective of two devices – one developed in Switzerland and the other in Quebec. These devices incorporate educational research activities in the service of teachers' professional development and facilitate their entry into the profession under favorable conditions. We believe this work provides useful insights for the design and implementation of effective tools in both initial and ongoing teacher education programs.

RESEARCH EDUCATION • TEACHING • TEACHING REFLECTIVENESS • PROFESSIONALIZATION

DISPOSITIVOS DE INVESTIGACIÓN-FORMACIÓN PARA PROFESIONALIZAR AL PROFESORADO

Resumen

Las preguntas sobre la relación entre investigación y formación continúan siendo un elemento esencial en la formación del profesorado. Con el fin de reflexionar sobre los aportes de la investigación, analizamos las relaciones entre investigación y formación desde la perspectiva de dos dispositivos, uno desarrollado en Suiza y otro en Quebec. Estos dispositivos movilizan actividades surgidas de la investigación en educación al servicio del desarrollo profesional del profesorado y contribuyen para su ingreso a la profesión en buenas condiciones. Desde nuestra perspectiva, este trabajo nos permite plantear indicaciones útiles para el diseño e implementación de dispositivos adecuados en la formación inicial y continua del profesorado.

INVESTIGACIÓN-FORMACIÓN • ENSEÑANZA • ENSEÑANZA DE LA REFLEXIÓN •
PROFESIONALIZACIÓN

Recebido em: 25 SETEMBRO 2024 | Aprovado para publicação em: 17 FEVEREIRO 2025



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY.

AS RELAÇÕES ENTRE PESQUISA E FORMAÇÃO CONTINUAM SENDO UM ELEMENTO ESSENCIAL, com múltiplas facetas, do movimento de profissionalização, tanto para compreender seus limites quanto para contribuir para seu desenvolvimento. De fato, parte-se do princípio de que a pesquisa em educação pode acompanhar o desenvolvimento dos(as) profissionais do ensino, mesmo que as modalidades para atingir tal objetivo sejam com frequência objeto de debates em nível internacional. No entanto, reconhece-se que as relações entre pesquisa e formação experimentaram alguma evolução ao longo das últimas décadas, tirando proveito das inovações nos modos de pensar e colocar em prática as formações iniciais e contínuas no ensino, considerando os objetivos da profissionalização.

Neste artigo partimos da constatação, já bem estabelecida em alguns de nossos trabalhos anteriores (Wentzel, 2012), da diversidade existente no cerne dos processos profissionalizantes de construção de saberes para ensinar que se baseiam sobretudo na formalização da experiência. Mais especificamente, referimo-nos aos processos de pesquisa inspirados no movimento de profissionalização das formações para o ensino, como a valorização de posturas reflexivas e do desenvolvimento profissional que se delineia durante a vida inteira. Como destacaram Barbier e Clerc (2008), o entrecruzamento de processos de pesquisa e formação leva a voltar aos dispositivos que utilizam a produção de saberes pelas atrizes e atores sobre suas próprias situações e atividades como oportunidade de formação e, mais precisamente, com a finalidade de construir sujeitos profissionais: pensar nas atividades de pesquisa no cerne da formação dos(as) professores(as) de modo colaborativo (Desgagné, 1997) para, de um lado, construir sujeitos profissionais e garantir um acompanhamento à explicitação dos saberes experienciais (Desgagné & Larouche, 2010) e, de outro, contribuir para reconhecer e aperfeiçoar as competências dos profissionais.

Nosso foco, neste artigo, são as relações entre pesquisa e formação a partir da colocação em perspectiva de dois dispositivos – um desenvolvido na Suíça e outro, no Quebec – que têm em comum a mobilização de atividades científicas a serviço do desenvolvimento profissional de professores(as) em formação ou em início de carreira: trata-se, pois, de dispositivos elaborados para promover as práticas reflexivas dos(as) (futuros[as]) profissionais do ensino. No que diz respeito ao Quebec, será apresentado um dispositivo que possibilita abordar diferentes modalidades de escrita reflexiva para evidenciar as contribuições da pesquisa em educação no acompanhamento e no desenvolvimento profissional de futuros(as) professores(as). Do lado suíço, será exposta uma análise de espaços de interação para explicar um dispositivo concebido em torno de experiências significativas de trajetórias de inserção profissional de professores(as) iniciantes (ou seja, nos dois primeiros anos de exercício da profissão).

Para articular as relações entre pesquisa e formação com vista à profissionalização de pessoas, a presente contribuição se estrutura da seguinte maneira: será feita uma breve apresentação das principais questões ligadas às relações entre pesquisa e formação na formação de professores(as), para evidenciar a problemática básica de nosso estudo e a conexão com o movimento de profissionalização do ensino. Em seguida, os dois dispositivos mencionados serão apresentados de maneira distinta, trazendo, para cada um, elementos de contextualização, alguns resultados de sua execução e também alguns desafios de aplicação. Em seguida, será desenvolvida uma discussão referente aos dois dispositivos, com base na análise das contribuições e dos limites oriundos dos exemplos apresentados. O artigo será concluído com a apresentação de alguns efeitos de atividades de pesquisa em formação sobre o desenvolvimento profissional

dos(as) professores(as). Discutiremos as implicações e a importância de oferecer espaços de acompanhamento e de reflexão aos(as) (futuros[as]) professores(as).

A propósito da profissionalização: Entre pesquisa e formação

A integração da pesquisa aos programas de formação e aos percursos de profissionalização de professores(as) é amplamente reconhecida e defendida em inúmeros países, principalmente na Europa e na América do Norte. Preconizada por organizações internacionais como a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), e por muito tempo considerada condição necessária para alcançar o *status* profissional, ela é hoje um elemento propulsor do desenvolvimento na articulação entre a cientificação e a profissionalização das formações para o ensino. Portanto a ambição de reforçar as formações iniciais e contínuas inscrevendo-se ao mesmo tempo em um processo de terciarização (Ambühl & Stadelmann, 2010; Périsset & Lehmann, 2010) se concretizou por um alinhamento da formação de professores(as) a alguns “padrões” universitários.

Embora as sinergias entre pesquisa e formação docente sirvam a partir de então como quadro de referência, as formas de investigação e os efeitos sobre o desenvolvimento profissional dos professores(as) ainda são objeto de diferentes estudos, em especial para avaliar e otimizar alguns dispositivos de formação. Quanto a isso, podemos rapidamente mencionar o interesse desenvolvido por numerosos estudos sobre diferentes dispositivos baseados no modelo da pesquisa-ação e visando a abordagens colaborativas (Barbier, 2008) entre profissionais. Além disso, a utilização de dispositivos de formação para e pela pesquisa (Étienne, 2008; Kohler et al., 2017; Wentzel, 2008), em vigor em várias instituições de formação docente, também possibilitou colocar os(as) futuros(as) professores(as) em diferentes posições e práticas de pesquisa de vocação profissionalizante.

Exploramos aqui essas posições e práticas de pesquisa orientadas para a profissionalização de indivíduos em dois contextos diferentes de dispositivos implementados no cerne de formações para o ensino com o objetivo de beneficiar futuros(as) professores(as), mas também para acompanhá-los no momento de seu ingresso na profissão. Quanto às pessoas em formação inicial, parece-nos bastante pertinente estudar como elas se apropriam de diferentes saberes, ferramentas e práticas propostos pela pesquisa, tanto para sobreviver em situação profissional quanto para tomar distância crítica de suas intervenções e se desenvolver profissionalmente. Em relação à escolha do público que participa desses programas, ela se justifica sobretudo em sistemas educativos que não preveem acompanhamento formal dos(as) professores(as) na transição entre o fim da formação e a assunção de suas funções em um estabelecimento escolar. Ainda que os conhecimentos adquiridos na formação sejam fundamentais para ingressar na profissão, sobretudo pelo desenvolvimento das capacidades reflexivas, a falta de experiência e as dificuldades típicas de um início de carreira podem constituir um obstáculo a uma inserção bem-sucedida. É em face da falta de acompanhamento formal que a criação de dispositivos concebidos como espaços de reflexão nos parece fundamental, a fim de possibilitar a troca entre profissionais e promover seu desenvolvimento profissional para além do período da formação. Escolhemos focar essa fase de transição – entre o fim da formação e a inserção profissional – também por reconhecermos que um dos maiores problemas para os(as) professores(as) é superar os desafios ligados à assunção da função (Wentzel et al., 2015).

Mobilizamos aqui o campo da profissionalização como processo social que visa a formar profissionais capazes de responder aos desafios e às mudanças do universo escolar: assim, ela é vista

como um momento-chave da trajetória de vida dos(as) professores(as) que possibilita a inserção em um grupo de trabalho.

Mesmo que uma pluralidade de modelos de profissionalização tenham sido várias vezes destacados em nível internacional (Menter et al., 2010), alguns salientaram a necessidade de uma formação contínua e colaborativa dos(as) profissionais da educação (*“the reflective teacher”*, ver Schön, 1983), o papel ativo do(a) professor(a) na promoção da mudança social (*“the transformative teacher”*: ver Sachs, 2003; Zeichner, 2009), ou, ainda, a importância da pesquisa no ensino e na formação (*“the teacher as researcher”*: ver Forde et al., 2006). Esses diferentes modelos sugerem que a profissionalização impacta a construção de uma relação particular com o trabalho, a estruturação de uma identidade profissional, bem como o desenvolvimento de novas competências (Akkerman & Meijer, 2011; Iannaccone et al., 2008). Nossa contribuição trata das relações entre pesquisa e formação; portanto, consideraremos o modelo do *“teacher as researcher”* (Forde et al., 2006) para focar as práticas reflexivas que (re)profissionalizam os atrizes e atores e potencialmente a profissão, graças a fundamentos científicos. Nesse sentido, o reconhecimento da importância da pesquisa deve se combinar com a utilização de práticas reflexivas na qualidade de mecanismos pelos quais as identidades docentes em construção podem ganhar em estabilidade e possibilitar atingir os objetivos da profissionalização.

Os dispositivos que serão apresentados constituem dois exemplos oriundos de nossas experiências de pesquisa-formação e não têm a pretensão de representar modelos ideais de profissionalização: nossa ideia é, antes, explicar essas atividades de pesquisa no âmbito da formação para o ensino, a fim de propor uma reflexão mais ampla sobre o acompanhamento e o desenvolvimento profissional dos(as) professores(as).

Quebec: Contexto e apresentação de um dispositivo de desenvolvimento profissional baseado na pesquisa e na escrita reflexiva

Ao longo dos últimos anos, os modelos universitários de formação para o ensino conheceram avanços importantes no Quebec, sobretudo para enfrentar o fenômeno cada vez mais importante e preocupante de falta de professores(as) qualificados(as). Além da injunção política de introduzir mais flexibilidade nos percursos formativos para limitar o risco de abandono por parte de estudantes ou de professores(as) novatos(as), gradualmente surgiram novos programas. De fato, deve-se notar que a taxa de desistência nos programas de formação docente, nas universidades quebequenses, é alta o suficiente (cerca de 50%) para preocupar o conjunto de atrizes e atores da formação e as autoridades políticas.

Depois da criação de novos mestrados em ensino secundário em várias universidades quebequenses, que de certa forma fazem concorrência às tradicionais graduações¹ na área do ensino, o ensino pré-escolar e primário conhece a mesma diversificação de oferta de formação. Decerto esses programas de formação mais curtos atraíram um novo público mais velho, detentor de no mínimo um diploma universitário de bacharelado. Na verdade, o perfil desse público é bastante diversificado (experiência, situação familiar, nível de formação, relação com a formação, a ciência e até mesmo com a profissão docente).

1 Nota da tradução (N.T.): Aqui se incluem bacharelados e licenciaturas vinculados à área do ensino.

O dispositivo sobre o qual nos debruçamos pode ser qualificado de “formação pela pesquisa” (Wentzel, 2012, tradução nossa). Mediante a mobilização de conhecimentos e ferramentas metodológicas inspiradas na pesquisa em educação, para escapar à urgência do cotidiano e adotar uma distância reflexiva em diferentes espaços discursivos possíveis, esse dispositivo, denominado *Rapport de Projet d’Intervention* [Relatório de Projeto de Intervenção] (RPI), é um trabalho de conclusão de curso que visa a articular intervenções em sala de aula, um registro² que utiliza ferramentas metodológicas de pesquisa e um processo aprofundado de análise de práticas dirigidas em função de questionamentos prioritários e de orientações teóricas apreendidas pelo(a) estudante. Esse trabalho dura três semestres (um dos quais de estágio em tempo integral) e se inscreve em uma perspectiva de desenvolvimento profissional. Ele dá ensejo à redação de um relatório de cerca de 25 páginas. A pesquisa converte-se mais em uma postura e em uma prática social, no e “fora do” contexto de trabalho. Não se trata de imitar os(as) pesquisadores(as), mas de realizar procedimentos de pesquisa mais ou menos complexos que contribuam para o processo de profissionalização dos indivíduos. É o caso, por exemplo, da realização de uma monografia profissional³ (Bouissou & Aroq, 2005). Apoiamo-nos mais especificamente no conceito de escrita reflexiva para elaborar esse dispositivo de desenvolvimento profissional que incorpora uma formação pela pesquisa. A escrita reflexiva pode assumir formas bastante variadas, de anotações em um diário de bordo até a elaboração de uma monografia profissional, passando pela produção de um relato de análise de práticas, segundo um esquema mais ou menos aberto. Ela tem valor reflexivo se ajuda a fazer conexões e a dar sentido a experiências vividas (Morisse, 2006). A intertextualidade constitui uma ferramenta desse estabelecimento de conexão, sobretudo pela mobilização de diferentes tipos de saberes pertinentes para dar sentido às experiências. Vivegnis et al. (2022, p. 2, tradução nossa) especificam as conexões possíveis entre teoria e prática:

... a formação deveria permitir ao estudante reinvestir as aprendizagens realizadas em contexto de estágio em seus cursos na universidade para que as conexões se realizem de modo bidirecional e o estudante perceba a importância da teoria adquirida na universidade e possa fazê-la dialogar com a prática.

Enfim, a escrita reflexiva contribui para a profissionalização dos indivíduos (Morisse & Lafortune, 2014), no sentido pretendido por Wittorski (2008), ou seja, um processo de aquisição de saberes e competências profissionais e de construção de uma identidade. Além disso, fizemos a aposta científica de poder avaliar alguns efeitos de profissionalização (Bodergat et al., 2020) ao analisar as produções escritas de estudantes em formação docente por meio do que denominamos postura profissional (Joliat & Arcidiacono, 2020). Apoiamo-nos principalmente nesses trabalhos anteriores para explicitar nosso quadro conceitual e preparar o campo de análise.

Análise do dispositivo a partir das produções escritas dos(as) estudantes

Propomos explicar aqui alguns resultados oriundos de análises realizadas em outros lugares (Vivegnis & Wentzel, no prelo) e com vista a identificar efeitos de desenvolvimento profissional nas produções escritas de estudantes de mestrado em Ensino Secundário realizadas no âmbito de um dispositivo de formação pela pesquisa. Apresentamos uma abordagem exploratória

2 N.T.: Em francês, *recueil de traces*, que seria algo como um registro/compilação de atividades, de desempenho, que acabam por compor um relatório de aprendizado.

3 N.T.: Em francês, *mémoire professionnel*, uma dissertação realizada ao final de um curso de formação docente.

baseada na análise de quatro produções escritas de estudantes (Rapport de Projet d'Intervention, [RPI]) realizadas em 2022. Mobilizamos as seguintes categorias conceituais para estudar essas produções escritas que têm entre 35 e 50 páginas (a maioria dos(as) estudantes excede o parâmetro prescritivo fixado em 25 páginas): indícios de articulação entre teoria e prática; surgimento de uma identidade profissional de trabalhador(a)-pesquisador(a); construção de uma relação profissional com a prática.

Antes de tudo, em relação à articulação entre teoria e prática a serviço do desenvolvimento profissional, pudemos identificar uma interessante capacidade dos(as) estudantes de problematizar experiências e situações profissionais, em especial mobilizando algumas noções de maneira mais ou menos precisa. A utilização da noção de ansiedade para descrever e compreender certos fenômenos ilustra isso no exemplo abaixo:

Como futuro professor, devo ser capaz de identificar e compreender meus alunos quando chegar o momento de dar aulas de ciências. Assim, estudos, artigos de jornal, conferências e várias outras fontes de informação abordam o tema da ansiedade dos alunos e propõem dicas de soluções para ajudar os alunos a passarem pela transição escolar para o secundário. (Relatório 2, p. 4).

As noções não são necessariamente inspiradas em leituras e conceitos científicos. Essa etapa de reflexão sobre a experiência responde à necessidade de formular direta e concretamente questões simples a partir do trabalho real antes de buscar elementos de resposta elaborados em virtude de um procedimento de pesquisa. No geral, os(as) estudantes dominam bem essa etapa de formalização pela escrita de seu interesse de pesquisa em conexão com experiências vivenciadas. É na etapa seguinte de escrita, mais inspirada em uma atividade de pesquisa, que podem surgir dificuldades para alguns(mas) estudantes. Trata-se da definição de um quadro conceitual mais robusto no plano científico e pertinente para analisar certos fenômenos ligados a situações profissionais vividas. Os(As) estudantes mobilizam ferramentas conceituais principalmente em uma óptica de resolução de problemas. Eles(as) lançam-se prontamente no trabalho reflexivo de análise para resolver problemas, tirar algumas conclusões e esboçar perspectivas de ações futuras. É nessa óptica que mobilizam procedimentos e ferramentas de pesquisa a serviço de seu desenvolvimento profissional. A exigência institucional de redação de um quadro conceitual, no âmbito desse dispositivo de formação, parece fazer muito menos sentido para eles(as), como se essa etapa do trabalho perdesse substância profissionalizante em suas representações. Com frequência, essa etapa origina uma produção escrita “superficial” para responder minimamente às exigências de avaliação.

Por meio desse dispositivo, não temos o objetivo de formar pesquisadores(as), mas trabalhadores(as) reflexivos(as). O recurso bastante limitado à literatura científica e sua recomposição superficial apresentada pela maioria dos(as) estudantes nos levam a pensar que o surgimento de uma dupla identidade de trabalhador(a)-pesquisador(a) provavelmente não deve ser considerado um elemento motivador do desenvolvimento profissional. Decerto a maioria dos(as) estudantes não vai muito longe na atividade de pesquisa, como ilustram suas produções escritas. Entretanto a pesquisa contribui para seu desenvolvimento profissional e, em especial, para sua capacidade de resolver problemas profissionais ligados à sua intervenção, mas também para sua capacidade de articular o engajamento na ação com o distanciamento crítico graças a uma postura reflexiva. Essa capacidade de se distanciar, para sair da urgência do cotidiano, não permanecer nas emoções ou simplesmente para formular um olhar crítico e construtivo, é fundamental para se manter na profissão docente. Enfim, os(as) estudantes utilizam esse trabalho

de escrita para afirmar sua identidade profissional em termos de valores, convicções, aspirações e projeções para o futuro. Isso com certeza também é constitutivo de seu desenvolvimento profissional. Os trechos de RPI abaixo são particularmente reveladores dessa confirmação identitária:

Agora compreendo que meu papel, como futura professora, não se limita apenas a uma transferência de conhecimento. Devo apoiar emocional e academicamente meus alunos, garantir-lhes um ambiente de sala aula bom e que lhes dê segurança, estimulá-los no plano cognitivo, diversificar minhas abordagens, refletir sobre minhas ações e tecer vínculos com eles. (RPI, 2022).

Para mim, ensinar vai além da simples transmissão disciplinar de saberes; também é estimular a aprendizagem de todos zelando pelo bem-estar de cada aluno. Esses elementos correspondem à minha autorrepresentação como professor, construída na relação com meus conhecimentos, valores, aspirações e objetivos. (RPI, 2022).

Suíça: Um dispositivo de troca entre pares para acompanhar o ingresso na profissão

O dispositivo apresentado aqui foi desenvolvido à luz dos esclarecimentos da psicologia social e das teorias da transição (Padiglia & Arcidiacono, 2020; Zittoun, 2012) para interrogar novamente a inserção profissional em termos de rupturas vividas na passagem da formação ao exercício da profissão. A fim de compreender como os(as) professores(as) vivem sua inserção profissional e como se saem nessa fase de transição, tentamos criar as condições para considerar esse período de passagem uma oportunidade de desenvolvimento quando algumas construções de significados são possíveis (por exemplo, em termos de reelaborações identitárias e de aprendizagens). Essa perspectiva – que visa a compreender a concepção de dispositivos de pesquisa a serviço da formação – considera o impacto dessa abordagem na transição entre a formação e o ingresso na profissão como momento-chave para o êxito profissional de uma carreira. Nesse sentido, a ideia de transição “refere-se aos processos de reajustamento em que as pessoas se envolvem após vivenciar um rompimento, seja como um evento externo ou interno que desafiou o modo de vida usual (considerado garantido)” (Arcidiacono et al., 2019, p. 241, tradução nossa).

Refere-se aos processos de reajustamento em que as pessoas se envolvem após vivenciar um rompimento, seja como um evento externo ou interno que desafiou o modo de vida usual (considerado garantido).

Partimos da constatação de que a evolução da profissão docente necessita fazer referência a diferentes elementos a serem captados diacronicamente – em termos de permanências e rupturas – no processo de profissionalização e, mais precisamente, de inserção. De fato, consideramos que a discrepância percebida entre os conteúdos da formação e as práticas cotidianas (Girardet, 2020), frequentemente cristalizada em torno do lugar da teoria, vista pelos(as) professores(as) como longe de ser “aplicável” na profissão, tem de ser superada. A esse respeito, acreditamos que a teoria não pode servir como bagagem independente da prática: deve apoiar e alimentar uma leitura abrangente da realidade pelos(as) professores(as), sobretudo em início de carreira. Como destacado por Altet (2010, pp. 16-17, tradução nossa), a profissionalização deveria visar a uma finalidade prática “que mobilize ao mesmo tempo a apropriação . . . de saber fazer e de saber ser, assim como a construção de esquemas de percepção, de pensamento e de ação que permitem mobilizar esses saberes”.

Como a possibilidade de refletir sobre as contribuições teóricas adquiridas na formação e sobre as relações com a prática da profissão nem sempre está garantida por ocasião da inserção profissional, trata-se de definir as condições necessárias para interrogar os percursos de profissionalização dos(as) professores(as) e permitir às atrizes e atores do ensino dialogar sobre elementos fundamentais desses processos. Para isso, concebemos um dispositivo a fim de apreender a conexão entre o processo de profissionalização e a inserção em uma perspectiva que tente colocar em pauta a reflexão (Wentzel, 2007; Wentzel & Perrin, 2009; Tardif & Borgès, 2009; Périsset, 2010; Tardif et al., 2012). A perspectiva psicossocial que adotamos nos leva a reconhecer a necessidade de uma reflexão que possa ser feita sobretudo *entre* professores(as), por uma abordagem interacionista, com a ideia de que é na ação com o outro que os(as) profissionais podem aproveitar a oportunidade para avaliar sua experiência e redefinir seu funcionamento. Se a inserção deve ser apreendida “sob o ângulo da complementaridade, a serviço de uma compreensão por etapas ou por camadas sobrepostas, de um processo socialmente construído que implica atores sociais e instituições em um complexo jogo de estratégias, experiências biográficas, ou, ainda, lógicas sociais” (Wentzel et al., 2008, p. 6, tradução nossa), nossa abordagem situa a inserção no próprio contexto transicional de um movimento de profissionalização da ocupação docente: é nesse âmbito que a experiência toma forma mediante uma não linearidade, em um espaço de investimento e de transformação, segundo uma perspectiva abrangente que ressalta a natureza social do pensamento e da ação. A troca entre pares pode, então, se tornar um ato que propicia a reflexão, a formalização da experiência e a elaboração coletiva de percepções e posicionamentos profissionais. É nesse contexto que reconhecemos que a pesquisa tem um papel a cumprir, sobretudo por sua capacidade de solicitar a reconstrução de processos de transição profissional por uma atenção aos significados e interpretações das vivências relacionados à formação e à iniciação na profissão, e que podem surgir graças à produção discursiva e às mediações semióticas (Filliettaz, 2002; Giglio & Arcidiacono, 2017; Valsiner, 2007) desenvolvidas em situações de compartilhamento e confrontação entre profissionais.

Contexto e concepção do dispositivo

Nos cantões de Berna francófona, Jura e Neuchâtel, na Suíça, os professores(as) iniciantes (isto é, nos dois primeiros anos de exercício da profissão) não têm locais formais de troca entre pares ou dispositivos de acompanhamento em uma perspectiva de inserção. Por essa razão, decidimos organizar (já entre 2016 e 2020) espaços dedicados a esse público, a fim de suscitar uma reflexão crítica nos(as) profissionais recém-diplomados(as) e incitá-los(as) a levantar hipóteses de ação na fase de início na profissão. Esses momentos de reflexão, portanto, foram concebidos para acompanhar os(as) professores(as) iniciantes e ajudá-los(as) a superar alguns desafios ligados à assunção da função. Esse dispositivo tinha, então, a finalidade de criar um ambiente seguro de confrontação entre pares, sem ter a pretensão de dar uma resposta aos inúmeros questionamentos que surgem em torno do processo de inserção.

A ferramenta de grupo focal foi escolhida como formato para a confrontação em razão de seu funcionamento como contexto comunicativo e cultural no qual é possível valorizar as diferentes vozes envolvidas (Marková et al., 2007). O grupo focal possibilita o compartilhamento socioemocional em um ambiente seguro, em grupo restrito e na presença de um(a) moderador(a) que garante a fala livre e intimista. A escolha do grupo focal também se inscreve na ideia de uma con-

duta de acompanhamento da inserção segundo uma lógica de pesquisa-formação, para repensar a relação entre conhecimento e ação, os processos de intersubjetividade (Grossen, 1988) e de reflexão que orientam a interpretação, nas trocas em grupo, das práticas implementadas. Esses elementos constituíram um aspecto de interesse tanto do ponto de vista científico quanto na perspectiva de formar profissionais docentes com a utilização de ferramentas metodológicas como dispositivos de troca entre pares. Essa experiência realizada entre 2016 e 2020 possibilitou testar o potencial do grupo focal como experiência de “*social help*” com o objetivo de preencher – ao menos em parte – a falta de experiência dos(as) professores(as) na fase inicial da profissão. De fato, os(as) novatos(as) que participaram dos grupos focais propostos tiveram a experiência de compartilhamento de percepções sobre a formação inicial e sobre a adequação ao exercício profissional (Arcidiacono et al., 2016, 2018; Arcidiacono & Padiglia, 2022). Os resultados da implementação desse primeiro dispositivo evidenciaram a importância de considerar a subjetividade das experiências dos(as) professores(as), mas também de levar em conta a relação entre dimensões pessoais e coletivas na construção conjunta de significados e em um percurso de desenvolvimento profissional.

À luz desses resultados, decidimos propor um dispositivo ulterior para o compartilhamento entre pares, baseado – entre outras – na experiência anterior, pelo visionamento de sequências provenientes dos grupos focais realizados até 2020 como momento de desenvolvimento profissional pela heteroconfrontação em torno de situações vividas pelos(as) participantes da primeira fase. Isso foi feito para ter conhecimento de potenciais situações problemáticas e refletir sobre as soluções possíveis para atenuar a falta de recursos no período inicial da profissão, ou até mesmo preenchê-la. Nesse contexto de implementação de um segundo dispositivo, também formamos futuros(as) professores(as) (estudantes em formação) para eles(as) próprios(as) conduzirem as sessões de grupo focal. Essa participação no lugar dos(as) pesquisadores(as) foi concebida por duas razões: de um lado, para introduzi-los(as) em procedimentos de pesquisa no âmbito de sua formação, para que possam compreender o que está envolvido na aplicação de um método como o grupo focal; de outro lado, para oferecer a esses(as) estudantes a oportunidade de tirar proveito do dispositivo em termos formativos, por uma reflexão em torno de situações ligadas à profissão, antes da fase de inserção profissional.

O segundo dispositivo foi testado entre 2021 e 2023. A equipe de pesquisa trabalhou tendo em vista três objetivos principais: 1) contribuir para uma análise abrangente de componentes diversos e complementares do processo de inserção profissional dos(as) professores(as); 2) interrogar novamente a profissionalização seguindo os conhecimentos da psicologia social e das teorias da transição para considerar as mudanças, rupturas e vivências no momento de passar da formação à inserção na profissão, assim como a dimensão discursiva do processo de transição; 3) criar uma comunidade de pares (futuros(as) profissionais e professores(as)) para possibilitar um acompanhamento mais adequado no momento da transição entre o fim da formação e o início profissional. Relacionadas a esses objetivos, foram colocadas as seguintes questões: quais são as percepções dos(as) professores(as) iniciantes sobre sua inserção profissional? E quanto à adequação entre as percepções da formação recebida e a realidade do ensino na escola? Como espaços de reflexão centrados na tomada de consciência da atividade profissional e no diálogo entre pares podem contribuir para reforçar os vínculos com a prática?

Alguns elementos oriundos da aplicação do dispositivo

Foram propostos encontros implicando em princípio quatro grupos de quatro professores(as) iniciantes (de todos os níveis de ensino) que se reuniam *on-line*⁴ cinco vezes por ano. No total, participaram dezesseis professores(as) em início de carreira, inscritos(as) voluntariamente e distribuídos(as) aleatoriamente entre os quatro grupos. Foram realizadas vinte sessões de grupo focal, com a presença de professores(as) em formação que aceitaram o papel de moderadores(as) da conversa e que foram previamente formados(as) para isso pela equipe de pesquisa. A condução de grupos focais por pares tinha em vista uma maior participação dos(as) professores(as) iniciantes, minimizando os possíveis vieses relacionados à presença dos(as) pesquisadores(as) – potencialmente percebidos(as) como “externos(as)” e nem sempre “neutros(as)”. Além disso, como já indicado, o valor formativo da moderação feita por professores(as) foi considerado um elemento de formação profissional. Cada sessão de grupo focal foi gravada em vídeo e em seguida as interações foram integralmente transcritas para permitir o tratamento qualitativo dos dados pela equipe de pesquisa. Para as análises, feitas à medida que os dados eram coletados, a equipe de pesquisa identificou progressivamente situações “marcantes”, ligadas aos objetivos do estudo, e que foram objeto de discussão⁵ nos encontros seguintes que envolviam os(as) mesmos(as) participantes. Os vídeos dos grupos focais da primeira fase do estudo (2016-2020) foram considerados uma base ulterior para a reflexão: os(as) participantes assistiram a algumas passagens, segundo um procedimento de heteroconfrontação com situações vividas por outros(as) colegas diplomados(as) nos anos anteriores. A troca também se deu em torno de temáticas “recorrentes” na fase de ingresso na profissão, como as questões ligadas à nova função docente, a relação com a formação concluída, a carga de trabalho e as relações a serem administradas em início de carreira.

A análise temática dos grupos focais foi realizada mediante um procedimento ao mesmo tempo indutivo – que nos permitiu extrair o que os(as) participantes trouxeram à tona durante as trocas – e dedutivo (proposição de temas de discussão provenientes da pesquisa anterior). Concentramos nossa atenção em dois aspectos levantados pelos(as) professores(as) iniciantes: a relação com a formação recebida; a percepção de utilidade do dispositivo como ferramenta possibilitadora de uma elaboração dialógica que faz parte do desenvolvimento profissional docente. Nossa análise abrangente de componentes diversos e complementares do processo de inserção profissional dos(as) professores(as) foi realizada à luz dos esclarecimentos da psicologia social e das teorias da transição às quais nos referimos (Padiglia & Arcidiacono, 2020; Zittoun, 2012). A título de exemplo, apresentamos aqui algumas observações extraídas de trechos de transcrição de trocas entre participantes para cada um dos dois aspectos selecionados: a interiorização de recursos ligados à formação e a percepção de utilidade do grupo focal como oportunidade de desenvolvimento profissional.

Um primeiro aspecto que gostaríamos de evidenciar diz respeito ao fato de que os(as) participantes aproveitam a possibilidade de frequentar o espaço de compartilhamento garantido pelo grupo focal para interiorizar alguns recursos dialógicos e fazer as conexões com a formação recebida para a docência. Trata-se de um elemento identificado várias vezes nas sessões gravadas,

4 Como o período de aplicação do dispositivo foi afetado pela pandemia da covid-19, os encontros foram realizados à distância (por Google Meet e Zoom) para oferecer a oportunidade de uma amplitude maior de espaço-tempo e a fim de facilitar a participação.

5 A consideração de “situações” surgidas anteriormente dentro de um mesmo grupo tinha o objetivo de possibilitar uma conscientização e contribuir – para cada professor(a) – para uma melhor compreensão de suas próprias experiências, assim como das dos(as) outros(as).

pois a percepção de uma utilidade presumida dos conhecimentos adquiridos na formação inicial constitui um tema sensível para o exercício da profissão.

De fato, à questão “*O que foi mais útil para você em sua formação (HEP)⁶ para o futuro? Por quê?*”, dois professores iniciantes, com idades entre 20 e 30 anos (A, dois anos de experiência, e B, um ano de docência), indicam a contribuição das sequências didáticas, sobretudo ligadas à avaliação:

B: Sequência útil, de qualquer modo (ponto de partida e ponto de chegada), não nos perdemos de ir de lição por lição; em nível de administração nada foi útil porque não vimos nada a não ser o Pronote.⁷

A: Sim, preparar sequências. Ideia de saber como será sua avaliação. Senão, não sabemos para onde ir. Avaliação igual à relação com os objetivos de aprendizagem. Saber em que ordem fazer o quê.

Entretanto, ao mesmo tempo, surgem indicações do que faltou na formação:

B: Nem todos temos essa oportunidade. Quando assumimos uma aula, nunca vimos toda a checklist que deve ser feita antes de começar, tipo: solicitação de materiais, não vimos nada disso na HEP. Eles deveriam ter tirado um tempo para nos explicar isso na HEP. Mas as inspeções estão em dia.

A: O diário de classe → a quem se dirigir? Direção/colegas. Solicitação de materiais difícil, 1ª vez que você preenche o documento leva tempo, você não consegue prever.

De modo geral, esses dois participantes indicam alguns recursos provenientes da formação (como as sequências) percebidos como úteis para o início de carreira. De fato, os professores salientam como isso lhes permitiu seguir um fio condutor, assim como se orientar no âmbito da avaliação. Ao mesmo tempo, o que pode nos interpelar é que apenas esse aspecto foi mencionado quando se falou do que foi útil para o futuro na formação pedagógica. Nesse caso específico, nenhum outro aspecto “positivo” foi destacado. Além disso, ainda em torno da temática da formação, esses dois professores reconhecem não estar preparados para o lado administrativo e assinalam que isso deve ser considerado uma lacuna no âmbito de sua formação. São aspectos considerados cruciais pelos(as) professores(as) em início de carreira.

Outro elemento que surgiu por ocasião das trocas liga-se às percepções da mais-valia didática por ter participado do dispositivo proposto. O grupo focal foi percebido pelos(as) participantes como uma experiência positiva:

Aprendemos inúmeros elementos essenciais para nosso futuro início na profissão. Também ficamos tranquilizados pelo fato de saber que não é tão angustiante quanto imaginávamos e que, no final, tudo caminha.

A noção de considerar nossa vida privada e não se deixar levar pelo trabalho escolar também é um aspecto que aprendemos e temos em mente. De fato, achamos que quereremos fazer tudo perfeitamente, mas, como nos disseram, isso é insustentável a longo prazo. Portanto será importante encontrar um bom equilíbrio.

6 Haute École Pédagogique, na Suíça, instituição de nível universitário responsável pela formação de professores(as).

7 N.T.: Pronote é um software de gestão escolar.

Ademais, para alguns(mas) o grupo focal foi percebido como uma ferramenta de compartilhamento, possibilitando a criação e manutenção de um ambiente propício para a confrontação entre pares:

Constatamos muitas vantagens em funcionar como grupo focal. Além disso, ele possibilita comparar e relacionar as experiências de várias pessoas. Ainda, a forma do grupo focal possibilita aos entrevistados se sentirem mais livres para se exprimir mais ou menos sobre um assunto e compartilhar as experiências que desejam . . . Além disso, o fato de conduzir uma sessão como mediadoras foi enriquecedor do ponto de vista de formulação de nossas devolutivas, de como preencher as eventuais lacunas e buscar as informações entre os participantes. Tivemos a sorte de sua benevolência e de suas inúmeras respostas espontâneas. Como futuros(as) professores(as), esse trabalho de pesquisa nos possibilitou nos projetarmos em nossos futuros anos iniciais de docência; ao responder a algumas de nossas questões e dúvidas reunindo conselhos e ao compartilhá-los com jovens professoras.

As narrativas produzidas pelos(as) participantes nos grupos focais mostram que o dispositivo elaborado foi percebido como um espaço que constitui, em graus diversos, um recurso para o ingresso na profissão, seja no nível da redefinição identitária, dos processos de aprendizagem ou da construção de sentido (Arcidiacono et al., 2018). A liberdade de fala inerente ao âmbito específico dos grupos focais possibilitou aos(as) participantes criar um espaço intermediário entre sua interioridade e o discurso de outros(as) colegas. Alguns indícios acerca das percepções dos(as) professores(as) iniciantes – sobre seu entorno social no momento da inserção profissional – surgiram: a importância de estabelecer e manter relações com colegas, alunos e pais; os benefícios da colaboração profissional; a necessidade de reconhecimento no mundo da educação; o interesse de reinvestir no exercício da profissão as competências adquiridas na formação inicial.

A experiência realizada com nossos(as) professores(as) também destacou a validade do grupo focal como ferramenta de transição profissional, na medida em que possibilita tomar consciência de certas necessidades de uma prática profissional, favorece a troca e o compartilhamento necessários ao êxito da inserção na profissão – sobretudo quando os(as) professores(as) não encontram, ou não de modo suficiente, essa possibilidade nos estabelecimentos que os(as) contratam. A participação nos grupos focais também foi benéfica para os(as) docentes em formação que tiveram a experiência da moderação das trocas: essa forma de participação mostra sua mais-valia didática em termos de aquisição de experiência e possibilita criar com mais facilidade um ambiente mais íntimo, entre profissionais do ensino, sem nenhuma pressão avaliativa.

Consideramos que o dispositivo do grupo focal, como indicado por Padiglia e Arcidiacono (2020, p. 39, tradução nossa), “poderia trazer uma inovação para acompanhar os/as estudantes HEP que realizam seu estágio profissional,⁸ pois o grupo focal estimularia o diálogo em um espaço protegido e de confiança, como complemento aos programas de formação inicial”. Ademais, “essa segurança sem nenhuma avaliação certificativa, sem nenhuma ameaça avaliativa, permite restabelecer a simetria desejada pelos futuros profissionais que percebem o processo de profissionalização como uma dimensão profundamente humana” (Gremion et al., 2020, p. 25, tradução nossa). Poder pensar nos grupos focais como “espaços transicionais” (Iannaccone & Zittoun, 2014, tradução nossa) propícios ao desenvolvimento profissional sugere a possibilidade de reconhecer

8 N.T.: Em francês *stage en emploi*, modalidade de estágio em que o estudante assume diretamente a responsabilidade por uma classe, e não a função de auxiliar de um(a) professor(a).

que o(a) professor(a) que inicia uma carreira não se desenvolve unicamente pelas experiências de ações profissionais, mas também necessita refletir sobre as transformações que ocorrem no plano de suas representações. Pela experiência de compartilhamento nos grupos focais, ele(a) pode passar de uma percepção subjetiva da realidade profissional a uma objetivação progressiva.

Em torno do grupo focal como espaço privilegiado de troca de experiências, parece-nos possível imaginar uma integração – no cerne dos cursos de formação inicial para o ensino – de exemplos provenientes de experiências concretas apresentadas por nossos(as) participantes a fim de antecipar situações difíceis que os(as) futuros(as) professores poderiam encontrar e fazer delas objeto de reflexão nos currículos institucionais. Isso também poderia contribuir para oferecer uma formação mais focada em questões agudas da profissionalização e assim possibilitar um ingresso menos difícil na profissão. Mais uma vez, enfatizamos o interesse de criar espaços privilegiados de discussão e de compartilhamento em que as dificuldades da prática profissional possam ser percebidas pelos(as) participantes em termos de recursos. A possibilidade de estar entre colegas em um grupo focal, em um espaço seguro que permite a fala íntima, oferece a vantagem de se beneficiar da experiência dos(as) outros(as) e de ter uma consciência mais clara das oportunidades e dificuldades ligadas à profissão.

Discussão e conclusão

Os dois dispositivos apresentados neste trabalho estão inseridos em uma vontade de propor modalidades de acompanhamento e de profissionalização para estudantes e professores(as) iniciantes, com o auxílio de ferramentas mobilizadas pela pesquisa em educação. De fato, os dispositivos quebequense e suíço constituem exemplos de formação *pela* pesquisa (Wentzel, 2012), oportunidades de construções de sujeitos profissionais, por atitudes de colaboração e confrontação entre pares, assim como um acompanhamento à explicitação de conhecimentos experimentais. Trata-se, portanto, de dispositivos que possibilitam aos(às) (futuros[as]) professores(as) reconhecerem e aperfeiçoarem suas competências pela adoção de práticas de pesquisa capazes de solicitar práticas reflexivas e contribuir para um ingresso menos difícil na profissão.

O componente reflexivo no cerne dos dois dispositivos apresentados constitui o elemento central em nossa avaliação, após a implementação dos percursos de formação pela pesquisa nos dois contextos considerados. De fato, o exercício de escrita reflexiva solicitado no Quebec constitui uma ferramenta de ajuda à conexão de saberes profissionais com a capacidade de dar sentido às experiências formativas (por exemplo, os estágios). Para os(as) estudantes, trata-se de uma oportunidade de se beneficiar de um mecanismo que os(as) convida a formalizar um texto (o RPI) pelo qual suas identidades em construção podem ganhar em estabilidade. Do mesmo modo, o dispositivo de grupo focal colocado em prática na Suíça constitui um ato reflexivo eficaz pela oportunidade oferecida aos(às) professores(as) iniciantes de formalizar suas primeiras experiências docentes e elaborar coletivamente posicionamentos profissionais que, de outra forma, eles não conseguiriam formalizar, também em razão da ausência de outros espaços de confrontação entre pares.

A evidenciação desses elementos de similaridade entre os dois dispositivos constitui uma oportunidade de destacar algumas contribuições da pesquisa em termos de capacidade de concepção e proposição de ferramentas capazes de participar do processo de profissionalização da formação e da inserção docente. Efetivamente, nossos dispositivos mostram o quanto a formação pode se enriquecer pela pesquisa, em especial por um envolvimento direto de estudantes e

professores(as), por uma aproximação que lhes permite aprender a se tornarem membros de uma comunidade capaz de refletir sobre situações atuais, mas também de promover as mudanças necessárias e, assim, estimular práticas de desenvolvimento profissional. Trata-se, portanto, de uma visão da pesquisa para finalidade formativa que nos permite afirmar nosso posicionamento como cientistas comprometidos com o campo da formação de professores(as). Isso também responde a uma vontade profissional de *estar em pesquisa*, mais do que de fazer pesquisa. Trata-se de um trabalho que nos incita a nos empenharmos em torno da ideia de uma reflexividade a ser nutrida (como prática profissional), que pode contribuir de modo inegável para o acompanhamento de estudantes e professores(as), particularmente na fase de ingresso na profissão.

É claro que os dois dispositivos apresentados também se caracterizam por diferenças visíveis que convém explicar. Em primeiro lugar, os formatos da reflexão solicitada no âmbito dos dois estudos divergem e recorrem, de um lado, à escrita e, de outro, à oralidade. Trata-se, pois, de duas maneiras diferentes de solicitar uma reflexão sobre a experiência, recorrendo ao surgimento de uma individualidade acentuada no âmbito da produção escrita, ao passo que a inserção em um grupo de confrontação oral entre pares convida os(as) participantes a inserirem sua própria vivência no cerne de uma elaboração coletiva, social e culturalmente marcada. Além disso, os contextos em que esses dois dispositivos surgem diferem em termos de “status” acadêmico das atividades propostas aos(as) participantes. Os RPI no Quebec se inserem na formação inicial para o ensino e constituem um ato formal avaliado para a obtenção de créditos necessários para o diploma pretendido. A participação no grupo focal organizado na Suíça para acompanhar os professores(as) iniciantes em sua inserção profissional, ao contrário, não se inscreve em um contexto que implica uma avaliação certificativa. Como espaço de pensamento (Perret-Clermont, 2001) e de narrativa (Bruner, 1991), o dispositivo proposto foi percebido como um espaço seguro para a aprendizagem e o desenvolvimento profissional, preenchendo uma das condições de eficácia dos programas de apoio à inserção profissional, ou seja, a ausência de perspectiva avaliativa (Martineau & Mukamurera, 2012). O reconhecimento não está ligado a uma avaliação por um especialista, mas é mediado pelo próprio grupo focal e seu âmbito ético e não passível de julgamento. Como já destacado por Gremion et al. (2020, p. 25, tradução nossa), “essa segurança sem nenhuma avaliação certificativa, sem nenhuma ameaça avaliativa, permite restabelecer a simetria desejada pelos futuros profissionais que percebem o processo de profissionalização como uma dimensão profundamente humana”.

A experiência levada a cabo pela implementação dos dois dispositivos apresentados permite se projetar rumo à concepção de atividades ulteriores para conectar melhor a pesquisa e a formação e ir em direção do modelo “*teacher as researcher*”. A título de exemplo, do lado suíço uma possibilidade de participar de uma reflexão profissional tanto do ponto de vista científico quanto do pedagógico é agora oferecida por um novo *status* de *professor(a) encarregado(a) de pesquisa*, ativo na HEP-Bejeune.⁹ Esse perfil se caracteriza por um duplo posicionamento de professor(a) e pesquisador(a): trata-se de um profissional que, junto com sua atividade de ensino em um ou vários estabelecimentos escolares, participa de um estudo científico como membro de uma equipe de pesquisa da instituição. Portanto trabalham como professores e integram de maneira formal, com *status* acadêmico definido e reconhecido, grupos de pesquisa da instituição de formação docente. Como indicado por Arcidiacono (2022), o *status* em questão constitui um perfil único que, pelo que sabemos, não existe em outras instituições similares da Suíça romanda. Trata-se de um primeiro

9 Haute École Pédagogique dos cantões de Berna francófona, Jura e Neuchâtel.

passo na ideia de possibilitar as conexões entre pesquisa, formação e prática, pois o(a) professor(a) encarregado(a) de pesquisa torna-se potencialmente um elemento de mediação entre múltiplas instâncias envolvidas na realização de um projeto científico. Nesse sentido, ele(a) pode propiciar a “conversão entre pesquisa e ensino [em] um espaço em que as hipóteses de pesquisa se traduzam em hipóteses de trabalho que são levadas a caminhar em um trabalho comum” (Perrin-Glorian, 2019, p. 8, tradução nossa).

De maneira mais geral, a implicação de atrizes e atores diferentes nos processos de pesquisa-formação também contribui para o compartilhamento mais amplo, no cerne da comunidade educativa, dos resultados oriundos de estudos científicos e, ao mesmo tempo, possibilita o desenvolvimento profissional de cada um(a) – estudantes em formação, professores(as), pesquisadores(as) – em espaços interpretativos compartilhados (Bednarz, 2013; Ligozat & Marlot, 2016) nos quais as competências específicas de cada um(a) podem se fortalecer.

Referências

- Akkerman, S. F., & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 308-319. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.013>
- Altet, M. (2010). Deux décennies de formation des enseignants dans les IUFM: Un processus de formation professionnalisante en héritage. *Recherche en éducation*, (8), 12-23. <https://doi.org/10.4000/ree.4458>
- Ambühl, H., & Stadelmann, W. (Eds.). (2010). *Tertiarisation de la formation des enseignantes et enseignants: Conférence-bilan I*. Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). <https://edudoc.ch/record/38226/files/StuB30B.pdf>
- Arcidiacono, F. (2022). *Compte-rendu des réflexions et activités menées au sein du groupe de travail* [Non publié]. Enseignant-e-s chargé-e-s de recherche à la HEP-Bejune.
- Arcidiacono, F., Iannaccone, A., Melfi, G., Padiglia, S., & Pirchio, S. (2018). Le développement identitaire des enseignants débutants par le partage verbal de pratiques professionnelles. *Rivista di Psicolinguistica Applicata*, 18(1), 79-96.
- Arcidiacono, F., Iannaccone, A., Padiglia, S., & Melfi, G. (2016). La mise en place d'un dispositif de recherche-formation professionnelle: Espaces de partage d'expériences pour les enseignants débutants. In *Congrès de la Société suisse pour la recherche en éducation (SSRE)* (pp. 78-79). SSRE.
- Arcidiacono, F., & Padiglia, S. (2022). Perspectives psychosociales d'accompagnement des enseignants débutants: Un dispositif de recherche-formation pour la mise en œuvre de pratiques réflexives. In 33. *Colloque de l'ADMEE-Europe* (pp. 219-221). ADMEE-Europe. https://r-libre.teluca/3197/1/Livret_des_re_sume_s_V1_Site_du_Colloque_1.pdf
- Arcidiacono, F., Padiglia, S., & Miserez-Caperos, C. (2019). Transitions in the representation and implementation of a language learning project within a multicultural context. *European Journal of Psychology of Education*, 34, 239-254. <https://doi.org/10.1007/s10212-018-0367-z>
- Barbier, J.-M. (2008). Les rapports entre recherche, action et formation: Distinctions et articulations. *Éducation permanente*, (177), 49-66.
- Barbier, J.-M., & Clerc, F. (2008). Formation et recherche: Ambiguïtés sémantiques et formes d'action spécifiques. *Recherche et Formation*, (59), 133-140. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.662>
- Bednarz, N. (Dir.). (2013). *Recherche collaborative et pratique enseignante: Regarder ensemble autrement*. L'Harmattan. <https://doi.org/10.3917/har.barry.2013.01>

- Bodergat, J.-Y., Wittorski, R., & Wentzel, B. (2020). L'évaluation de la professionnalisation dans la formation des enseignants: Démarches et faces cachées. *Recherche et Formation*, (93), 9-15. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.5973>
- Bouissou, C., & Aroq, C. (2005). Mémoires professionnels et développement des enseignants en formation: Étude des rapports aux savoirs et des rapports à l'action. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 15-31. <https://doi.org/10.7202/012356ar>
- Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 18(1), 1-21. <https://doi.org/10.1086/448619>
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative: L'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393. <https://doi.org/10.7202/031921ar>
- Desgagné, S., & Larouche, H. (2010). Quand la collaboration de recherche sert la légitimation d'un savoir d'expérience. *Recherche en Éducation*, (1), 7-18. <https://doi.org/10.4000/ree.8684>
- Étienne, R. (2008). "Professionnalisation", "formation à et par la recherche". *Recherche et Formation*, (59), 121-132. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.659>
- Filliettaz, L. (2002). *La parole en interaction: Éléments de pragmatique psychosociale*. Nota Bene.
- Forde, C., McMahon, M., McPhee, A., & Patrick, F. (2006). *Professional development, reflection and enquiry*. Sage. <https://doi.org/10.4135/9781446213186>
- Giglio, M., & Arcidiacono, F. (2017). Explorer la verbalisation, le dialogue et la discussion dans l'enseignement et la formation d'enseignants. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, (2), 79-89. <https://roar.hep-bejune.ch/hepbejune/documents/312169>
- Girardet, C. (2020). Origines et évolutions des croyances et pratiques des enseignant(e)s de la formation professionnelle en Suisse. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (84), 135-143. <https://doi.org/10.4000/ries.9633>
- Gremion, F., Melfi, G., Padiglia, S., Arcidiacono, F., & Iannaccone, A. (2020). Le focus group comme innovation pour le soutien du stage en emploi. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, (4), 13-27. <https://revuedeshp.ch/pdf/HS4/HS4-01-Gremion.pdf>
- Grossen, M. (1988). *La construction sociale de l'intersubjectivité entre adulte et enfant en situation de test*. Delval.
- Iannaccone, A., Tateo, L., Mollo, M., & Marsico, G. (2008). L'identité professionnelle des enseignants face aux changements: Analyses empiriques dans le contexte italien. *Travail et formation en education*, (2), 1-26. <http://journals.openedition.org/tfe/754>
- Iannaccone, A., & Zittoun, T. (2014). Overview: The activity of thinking in social spaces. In T. Zittoun, & A. Iannaccone (Eds.), *Activities of thinking in social spaces* (pp. 1-12). Nova.
- Joliat, F., & Arcidiacono, F. (2020). Les "pratiques robustes" de rédaction du mémoire à la HEP-Bejune: Une question de posture d'écriture? *Recherche et Formation*, (93), 17-32. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.5978>
- Kohler, A., Boissonnade, R., Padiglia, S., Meia, J.-S., & Arcidiacono, F. (2017). La formation à et par la recherche des enseignants du secondaire à la HEP-Bejune: Le dispositif actuel et quelques perspectives pour le futur. In F. P. Gossin, & G. Melfi (Dir.), *Synergies entre recherche, formation et enseignement* (pp. 103-119). HEP-Bejune. <https://www.hep-bejune.ch/Htdocs/Files/v/6519.pdf>
- Ligozat, F., & Marlot, C. (2016). Un espace interprétatif partagé entre l'enseignant et le didacticien est-il possible? Développement de séquences d'enseignement scientifique à Genève et en

- France. In F. Ligozat, M. Charmillot, & A. Muller (Eds.), *Le partage des savoirs dans les processus de recherche en éducation* (pp. 143-164). De Boeck Supérieur.
- Marková, I., Linell, P., Grossen, M., & Salazar-Orvig, A. (2007). *Dialogue in focus groups: Exploring socially shared knowledge*. Equinox.
- Martineau, S., & Mukamurera, J. (2012). Tour d'horizon des principaux programmes et dispositifs de soutien à l'insertion professionnelle en enseignement. *Phronesis*, 1(2), 45-62. <https://doi.org/10.7202/1009059ar>
- Menter, I., Hulme, M., Murray, J., Campbell, A., Hextall, I., Jones, M., Mahony, P., Procter, R., & Wall, K. (2010). Teacher education research in the UK: The state of the art. *Revue Suisse des Sciences de L'éducation*, 32(1), 121-142. <https://doi.org/10.24452/sjer.32.1.4829>
- Morisse, M. (2006). L'écriture réflexive est-elle formative? In F. Cros (Dir.), *Écrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles* (pp. 217-226). L'Harmattan.
- Morisse, M., & Lafortune, L. (Dirs.). (2014). *L'écriture réflexive: Objet de recherche et de professionnalisation*. Presses de l'Université de Québec.
- Padiglia, S., & Arcidiacono, F. (2020). De la formation à la profession: Transitions et ruptures vécues par les enseignant.e.s en début de carrière. *Enjeux pédagogiques*, (34), 39. <https://www.hep-bejune.ch/Htdocs/Files/v/6863.pdf>
- Périsset, D. (2010). Le double enjeu de la formation à l'expertise professionnelle. *Recherche et Formation*, (65), 61-74. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.151>
- Périsset, D., & Lehmann, L. (2010). Les recherches sur les formations à l'enseignement: Perspectives et prospectives. *Revue Suisse des Sciences de L'éducation*, 32(1), 5-18. <https://doi.org/10.24452/sjer.32.1.4824>
- Perret-Clermont, A.-N. (2001). Psychologie sociale de la construction de l'espace de pensée. In *Actes du colloque Constructivismes: Usages et perspectives en éducation* (Vol. 1, pp. 65-82). Département de l'Instruction Publique; Service de la recherche en éducation. <https://www.ge.ch/document/10540/telecharger>
- Perrin-Glorian, M.-J. (2019). À l'interface entre recherche et enseignement, les ingénieries didactiques. In *Actes du 1er Congrès international de la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (TACD)* (Vol. 4, pp. 116-128). TACD. <https://hal.science/hal-02314052/document>
- Sachs, J. (2003). *The activist teaching profession*. Open University Press.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Tardif, M., & Borgès, C. (2009). L'internationalisation de la professionnalisation de la formation à l'enseignement secondaire et ses retraductions dans des formes sociales nationales. In R. Hofstetter, & B. Schneuwly (Dirs.), *Savoirs en (trans)formation: Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation* (pp. 109-136). De Boeck Supérieur.
- Tardif, M., Borgès, C., & Malo, A. (Dirs.). (2012). *Le virage réflexif en éducation: Où en sommes-nous 30 ans après Schön?* De Boeck Supérieur.
- Valsiner, J. (2007). *Cultures in minds and societies: Foundations of cultural psychology*. Sage.
- Vivegnis, I., Beaulieu, J., Leroux, M., Rhofir, S., Vincent, F., & Boutonnet, V. (2022). Exploration des liens théorie-pratique établis par des stagiaires en enseignement dans des incidents critiques: Vers une catégorisation des sources et des types de savoirs mobilisés. *Formation et profession*, 30(3), 1-21. <https://dx.doi.org/10.18162/fp.2022.720>
- Vivegnis, I., & Wentzel, B. (no prelo). Écriture réflexive et processus de développement professionnel d'enseignant.e.s en formation. *Phronesis*.

- Wentzel, B. (2007). Enseignants en devenir: Une recomposition identitaire à l'épreuve de la diversité. *Enjeux pédagogiques*, (5), 24. <https://www.hep-bejune.ch/Htdocs/Files/v/5918.pdf>
- Wentzel, B. (2008). Formation par la recherche et postures réflexives d'enseignants en devenir. *Recherche et Formation*, (59), 89-103. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.648>
- Wentzel, B. (2012). Places multiples de la recherche dans le processus de professionnalisation de l'enseignement. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, (14), 61-82. https://revuedeshep.ch/pdf/14/05_wentzel.pdf
- Wentzel, B., Akkari, A., & Changkakoti, N. (2008). L'insertion professionnelle des enseignants: État des lieux et perspectives de recherche. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, (8), 5-10. <https://doi.org/10.26034/vd.fpeq.2008.047>
- Wentzel, B., Lussi-Borer, V., & Malet, R. (Dirs.). (2015). *Professionnalisation de l'enseignement: Fondements et retraductions*. Presses Universitaires de Nancy.
- Wentzel, B., & Perrin, D. (2009). Entre polyvalence prescrite et réelle des enseignants: État des lieux dans quelques établissements préscolaires et primaire de l'espace Bejune. *Actes de la recherche*, (7), 43-63. <https://roar.hep-bejune.ch/hepbejune/documents/309874>
- Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 2(17), 9-36. <https://doi.org/10.3917/savo.017.0009>
- Zeichner, K. M. (2009). *Teacher education and the struggle for social justice*. Routledge.
- Zittoun, T. (2012). Une psychologie des transitions: Des ruptures aux ressources. In P. Curchod, P.-A. Doudin, & L. Lafortune (Dirs.), *La transition à l'école* (pp. 261-279). Presses de l'Université du Québec. <https://puq.ca/catalogue/livres/les-transitions-ecole-1903.html>

Nota sobre autoria

Francesco Arcidiacono – curadoria e análise de dados; redação do manuscrito original, revisão e aprovação da versão final do trabalho.

Bernard Wentzel – curadoria e análise de dados; redação do manuscrito original, revisão e aprovação da versão final do trabalho.

Isabelle Vivegnis – curadoria e análise de dados; redação do manuscrito original, revisão e aprovação da versão final do trabalho.

Disponibilidade de dados

Os dados subjacentes à pesquisa estão informados no artigo.

Editores responsáveis

 Rodnei Pereira

 Patrícia Albieri de Almeida

Como citar este artigo

Arcidiacono, F., Wentzel, B., & Vivegnis, I. (2025). Dispositivos de pesquisa-formação para profissionalizar os(as) professores(as). *Cadernos de Pesquisa*, 55, Artigo e11454. https://doi.org/10.1590/1980531411454_pt