

PESQUISA-AÇÃO E APRENDIZAGEM DOCENTE: REFLEXÕES SOBRE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

*Zilda Tizziana Santos Araújo**
Universidade Estadual do Piauí (UESPI)
<https://orcid.org/0000-0003-1306-8410>

*Antonia Dalva França-Carvalho***
Universidade Federal do Piauí (UFPI)
<https://orcid.org/0000-0002-9827-061X>

RESUMO

Refletir sobre a aprendizagem da docência e desenvolvimento profissional no século XXI implica pensar sobre a sociedade contemporânea e a demanda por profissionais conectados com o cenário mutável e de aprendizagem permanente. Este trabalho é produto de um estudo de revisão de literatura, realizado no *Scielo*, no *Google Acadêmico* e em fontes bibliográficas impressas. A pesquisa ocorreu durante o segundo semestre de 2022, com recorte temporal de produções publicadas nos últimos 20 anos. Objetiva discutir sobre a pesquisa-ação como estratégia para a aprendizagem da docência, trazendo a seguinte problemática: a pesquisa-ação tem potencial formativo no processo de aprendizagem da docência? Os principais resultados sinalizam que o trabalho colaborativo é um dos eixos da nova profissionalidade docente e requer diferentes aprendizagens para que o professor ressignifique seu *ethos* profissional alicerçado no compromisso com a profissão e no engajamento. Também evidenciam que a pesquisa-ação apresenta seu potencial formativo em razão de seu caráter prático e emancipatório ao articular teoria e prática em contextos concretos, possibilitando a ampliação tanto da autonomia como do nível de consciência e reflexividade do professor. De modo geral, as ponderações elaboradas manifestam sobre a sociabilidade docente com foco na valorização da inteligência profissional do professor, ancorada na pesquisa-ação colaborativa, como pressuposto para o alargamento das aprendizagens docentes e desenvolvimento profissional.

Palavras-chave: Pesquisa-ação; aprendizagem; docência; desenvolvimento profissional.

* Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Piauí. Professora Assistente na Universidade Estadual do Piauí, Piri-piri, Piauí, Brasil. E-mail: tizzianaaraujo@prp.uespi.br

** Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora Titular, Pró-reitora de Planejamento e Orçamento da Universidade Federal do Piauí. Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI, Teresina, Piauí, Brasil. E-mail: adalvac@uol.com.br

ABSTRACT

ACTION RESEARCH AND TEACHING LEARNING: REFLECTIONS ON PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Reflecting on teaching learning and professional development in the 21st century implies thinking about contemporary society and the demand for professionals connected with the changing scenario and permanent learning. This work, a literature review study product, *Scielo*, *Google Scholar* and printed bibliographic sources. The research took place during the second semester of 2022, with a time frame for productions published in the last 20 years. Aims to discuss research-action as a strategy for teaching learning, bringing the following issue: does research-action have formative potential in the teaching learning process? The main results indicate that collaborative work is one of the new teaching profession axes and requires different types of learning for teachers to reframe their professional ethos based on commitment to the profession and engagement. They also show that research-action presents its formative potential due to its practical and emancipatory character when articulating theory and practice in concrete contexts, enabling both the expansion of both - autonomy and the level of awareness and teacher reflexivity. In general, the elaborated considerations manifest about the teachers sociability with a focus on valuing the teacher's professional intelligence anchored in collaborative research-action, as a prerequisite for the teaching learning and professional development expansion.

Keywords: Research-action; learning; teaching; professional development.

RESUMEN

INVESTIGACIÓN ACCIÓN Y ENSEÑANZA APRENDIZAJE: REFLEXIONES SOBRE EL DESARROLLO PROFESIONAL

Reflexionar sobre el aprendizaje de la docencia y el desarrollo profesional en el siglo XXI implica pensar en la sociedad contemporánea y en la demanda de profesionales conectados con el escenario cambiante y el aprendizaje permanente. Este trabajo, producto de un estudio de revisión bibliográfica, se realizó en Scielo, Google Scholar y fuentes bibliográficas impresas. La investigación tuvo lugar durante el segundo semestre de 2022, con corte temporal en las producciones publicadas en los últimos 20 años. Tiene como objetivo discutir la investigación-acción como estrategia para aprender a enseñar, planteando la siguiente problemática: ¿tiene la investigación-acción un potencial formativo en el proceso de aprender a enseñar? Los principales resultados indican que el trabajo colaborativo es uno de los ejes de la nueva profesionalidad docente y requiere un aprendizaje diferente para que el profesor re-signifique su ethos profesional basado en el compromiso con la profesión y el engagement. También muestran que la investigación-acción presenta su potencial formativo debido a su carácter práctico y emancipador al articular teoría y práctica en contextos concretos, posibilitando tanto la expansión de la autonomía como el nivel de conciencia y reflexividad del docente. En general, las ponderaciones elaboradas se manifiestan sobre la sociabilidad docente

con foco en la valorización de la inteligencia profesional del profesor anclada en la investigación-acción colaborativa, como supuesto para la ampliación del aprendizaje docente y del desarrollo profesional.

Palabras clave: Investigación-acción; aprendizaje; enseñanza; desarrollo profesional.

Introdução¹

Aprioristicamente, discutir sobre aprendizagem da docência e desenvolvimento profissional requer que façamos uma rápida contextualização sobre o perfil do professor para a escola do século XXI, incrustada em uma sociedade caracterizada pela evolução científico-tecnológica e na difusão da informação de forma dinâmica, ágil e interconectada.

Nesse cenário, a instabilidade, a mutabilidade e a imprevisibilidade são marcas da sociedade vigente e colocam novas exigências às profissões, pois o discurso em voga endossa a ideia de adaptação dos sujeitos para moldá-los a fim de que sejam mais produtivos, proativos e atendam aos interesses competitivos do mercado neoliberal. Contudo, entendemos que esse é um caminho escorregadio, com muitas facetas que devem ser problematizadas e sobre as quais é necessário refletir como forma de resistência aos processos de precarização e desvalorização.

De fato, no decorrer da história da educação, o corpo de conhecimentos teóricos, técnicos e pedagógicos específicos da docência constituiu-se em função das demandas de cada momento e configurou o trabalho docente. Com as mudanças paradigmáticas no final do século XX, diferentes inquietações e questionamentos do processo de formação de professores passaram a endossar o cenário de discussão sobre a aprendizagem da docência.

Por essa razão, defendemos neste estudo a concepção de docência enquanto profissão (Nóvoa, 1999; Fernández Enguita, 1991),

configurando-se como um trabalho complexo e multidimensional, atravessado pela personalidade do professor, pelas culturas escolar e da profissão, dentre outros aspectos. Isso acontece porque a docência materializa-se na ação docente, na qual ocorre a conexão entre os contextos de vida, de formação e da profissão. Além disso, é uma prática profissional relacional que ocorre por meio da interação entre os sujeitos cognoscentes. Logo, requer a aprendizagem dos conhecimentos didático-pedagógicos, o comprometimento ético e político do professor e um desenvolvimento profissional alicerçado na epistemologia da *práxis*.

Outrossim, a concepção de desenvolvimento profissional ora assumida, vai ao encontro do entendimento de que se refere aos percursos de vida profissional do professor, interligados a sua trajetória de vida e à formação inicial e continuada, bem como aos aspectos da carreira profissional (Oliveira-Formosinho, 2009) – percurso esse caracterizado pela evolução e continuidade da aprendizagem profissional do professor como adulto aprendiz (Marcelo García, 1999). Nesse entendimento, a escola, o currículo e o ensino são as principais dimensões do desenvolvimento profissional. Daí emerge o potencial da pesquisa-ação como um dos elementos estruturantes da aprendizagem docente, tanto por seu caráter emancipatório como pela dimensão formativa que articular teoria e prática no contexto concreto da ação docente.

Dito isto, reiteramos que o esteio teórico desta discussão parte do entendimento que a docência é uma profissão complexa e está alicerçada em conhecimento profissional pertinente, por ser uma atividade institucionalizada

1 Este trabalho seguiu rigorosamente os critérios e procedimentos éticos conforme os dispositivos legais vigentes. Ressalta-se que, por se tratar de um estudo de revisão de literatura, não realizou pesquisa com seres humanos.

que detêm saberes, condutas e normas próprias, além de comportamentos coletivos em razão da função social nela imbricada. Assim, todos esses aspectos configuram a cultura da profissão docente.

Por isso, ratificamos a defesa de uma nova profissionalidade que esteja em sintonia com os desafios da escola contemporânea, onde os professores precisam desenvolver suas práticas pedagógicas de maneira consciente e intencional em razão das dimensões deontológica, teleológica e ética da profissão, fato que requer dos mesmos um esforço permanente em seu desenvolvimento profissional (Nóvoa, 1992, 1999, 2000).

Isso significa que para provocar mudanças significativas na formação de professores o desenvolvimento profissional deve ser pensado em articulação com a profissão. Neste aspecto, deve possibilitar aos docentes uma apropriação da cultura profissional por meio das seguintes atitudes: investimento no desenvolvimento profissional, estímulo da prática pedagógica pautada na racionalidade crítico-reflexiva, engajamento docente e estímulo da aprendizagem profissional por meio da socialização entre os pares.

Dessa forma, pressupomos que discutir sobre desenvolvimento profissional na contemporaneidade implica: por um lado, lançar o olhar apurado e crítico para a formação de professores a fim de se refletir sobre os processos de aprendizagem da docência; e, por outro lado, debater sobre os pressupostos epistemológicos que fundamentam a docência enquanto profissão neste processo formativo, como assevera Nóvoa (1999).

Além desses aspectos, pontuamos que o estudo em tela tem aproximações com o campo da Docência Universitária, uma vez que, por ser um tema amplo e perpassar todos os campos da *práxis* docente, o desenvolvimento profissional implica a permanente reflexão sobre os saberes e fazeres da ação didático-pedagógica do professor. Considerando esse contexto, este estudo tem como objeto primordial a pesquisa

-ação como estratégia para a aprendizagem da docência. Seu objetivo é refletir sobre a pesquisa-ação como estratégia para a aprendizagem da docência, partindo da seguinte questão-problema: a pesquisa-ação tem potencial formativo no processo de aprendizagem da docência?

Para tanto, desenvolvemos a investigação por meio da revisão sistemática da literatura sobre o objeto de estudo supracitado. No desenvolvimento metodológico lançamos o olhar analítico para identificar possíveis lacunas e os avanços conceituais referentes às seguintes categorias teóricas: desenvolvimento profissional, aprendizagem da docência e pesquisa-ação. Assim, a análise ocorreu entre os meses de agosto e dezembro de 2022 e teve como fontes de pesquisa tanto as plataformas *Scielo* e *Google Acadêmico*, quanto referenciais bibliográficos impressos pertencentes ao acervo dos pesquisadores. Destacamos, também, que o recorte temporal adotado considerou produções publicadas nos últimos 20 anos.

Logo, a discussão aqui proposta trará questões referentes à complexidade da tarefa de ensinar, que não se desvincula da ação docente, pois saber ensinar requer um repertório de conhecimentos profissionais configurados em competências, habilidades, atitudes e valores, o que exige do docente desenvolver seu profissionalismo, ter compromisso social e assumir-se enquanto agente político de transformação.

Dito isso, presumimos que estar em constante aprendizagem é uma necessidade premente que advém da própria dinamicidade do cotidiano de ensino e aprendizagem. Desta forma, os percursos formativos de professores devem estar pautados na compreensão de que a aprendizagem profissional da docência é um fenômeno resultante de diferentes fatores, dentre eles a mediação entre formação e ação docente em seus contextos de vida e da profissão.

No bojo dessa questão, uma importante aprendizagem para o professor diz respeito aos elementos constitutivos do seu trabalho, que na contemporaneidade tem sido precarizado, afetando as condições objetivas e subjetivas

de desempenho da atividade profissional e colocando a docência em condição de semiprofissão. Portanto, a discussão em torno do perfil profissional do professor para o século XXI requer uma problematização sobre os efeitos dessa precarização do desenvolvimento profissional que aligeira as formações, fragiliza o trabalho docente, fabricando pseudoprofessores.

Dentre as estratégias para movimentar os professores no âmbito de seu desenvolvimento profissional, a pesquisa-ação aparece-nos como modo de estimulá-los a adotarem a postura de investigadores da prática pedagógica situada, que possibilita desenvolver uma consciência crítico-reflexiva mais autônoma. Essa postura, como dizem Carr e Kemmis (1988), favorece um pensar por si e a abertura para o agir colaborativo.

Considerando essas ponderações iniciais, o trabalho traz, além das notas introdutórias, as seguintes discussões: a aprendizagem da docência como uma demanda formativa contínua; a docência como elemento central do desenvolvimento profissional; reflexões sobre a pesquisa-ação no percurso das aprendizagens docentes; e as considerações finais.

Aprendizagem da docência: uma demanda formativa contínua

Inicialmente, reafirma-se que discutir sobre desenvolvimento profissional na contemporaneidade implica um olhar apurado e crítico para a formação de professores a fim de se refletir sobre os processos de aprendizagem da docência. Outrossim, o debate em torno da formação desses profissionais requer considerar os pressupostos epistemológicos que fundamentam a docência enquanto profissão, como assevera Nóvoa (1992, 1999). De acordo com Alcoforado (2014, p. 67), isso demanda “[...] os professores a saberem lidar com a diversidade e a considerarem os alunos como agentes de uma realidade sociocultural em permanente (re)construção”.

A formação, segundo Marcelo Garcia (1999), pode ser entendida como uma ação sistematizada com função social de transmitir, produzir e ressignificar o repertório de conhecimentos de uma profissão, referindo-se, também, ao desenvolvimento profissional e pessoal do professor, e, ainda, ao espaço institucionalizado onde ocorrem as práticas formativas. O referido autor considera que os processos formativos ocorrem por heteroformação, interformação e autoformação, uma vez que são interativos e devem ser realizados com vistas à superação dos modelos de formação como treino e capacitação. Por essa razão, a literatura sobre desenvolvimento profissional de professores utiliza os termos: ações formativas, processos formativos e/ou percursos de formativos.

Nóvoa (1992, 2000) entende que a formação de professores deve ser pensada no interior da profissão, ou seja, partir de dentro dela para provocar mudanças significativas e possibilitar aos docentes uma apropriação da cultura profissional. Tal entendimento considera que o investimento no desenvolvimento profissional e nos momentos de socialização contribui para a constituição identitária do professor. Assim, quando esses aspectos são orientados pela racionalidade crítico-reflexiva, conectam os diferentes saberes necessários à docência. Por essa razão, diz-se que a formação de professores é:

[...] um espaço topológico, *continuum*, conexo e situado que deve favorecer o desenvolvimento da capacidade de pensar por si mesmo e estimular o sujeito a envolver-se e investir nela num processo autônomo e consciente que requer, principalmente, empenho e comprometimento com o educar-se (Araújo, 2019, p. 54).

Ressalte-se que este espaço é atemporal e integra componentes técnicos, teóricos, axiológicos, culturais e intersubjetivos. Neste movimento, os professores vão compondo sua Base de Conhecimentos da Docência, como explica Shulman (2014). Segundo Gauthier *et al.* (1998), essa base requer uma teorização

específica sobre o seu princípio norteador, o trabalho docente. Assim sendo, como ilustra a

Figura 01, tem características multidimensionais e interconectadas.

Figura 1 - Características da formação de professores



Fonte: Araújo (2019, p. 58).

Essas características trazem uma idiossincrasia à ação formativa, sendo manifestas na composição dos saberes da docência. Destarte, torna-se importante analisar a complexidade da tarefa de ensinar, que não se desvincula da ação docente porque, conforme Tardif (2014) e Gauthier *et al.* (1998), saber ensinar requer um repertório de conhecimentos profissionais, configurados em competências, habilidades, atitudes e valores.

É sob esta perspectiva que Carr e Kemmis (1986, 1988), Stenhouse (1984, 2004) e Formosinho (2009) asseveram que a formação de professores tem relações com a concepção de escola, de professor, de docência e atende a diferentes racionalidades e paradigmas. De fato, ser profissional implica ter profissionalismo, compromisso social e assumir-se enquanto agente político de transformação, conclui Nóvoa (1999).

Assim, a profissão docente é uma atividade institucionalizada com um corpo de saberes próprios, condutas, normas, bem como comportamentos que são coletivos e reconhecidos socialmente. Logo, o exercício profissional e os saberes que lhes são necessários têm relação com o trabalho a ser desenvolvido no dinâmico e complexo cotidiano escolar em seus diferentes tempos e espaços.

A escola contemporânea, por exemplo, como explica Formosinho (2009), requer professores com uma nova profissionalidade, que tenham competências abrangentes e saibam agir para além do espaço da sala de aula. Isso significa que o professor assume compromissos deontológicos, teleológicos e éticos balizados em modelos de ação advindos de diferentes racionalidades pedagógicas, como ratifica França-Carvalho (2007).

Na acepção de Nóvoa (1999, 2000), esses atributos fazem da docência uma atividade complexa, de tal forma que o trabalho deve ser alicerçado em um conhecimento profissional pertinente que requer esforço para sua reelaboração contínua. Perrenoud (2001) complementa este diálogo afirmando que, para além da sala de aula, o professor precisa agir na incerteza e na urgência frente às mudanças e, por isso, o estar em constante aprendizagem é uma necessidade premente que advém da própria dinamicidade do cotidiano escolar.

No cerne dessa questão, Nóvoa (1992, 1999) admite que a formação profissional emerge trazendo como desafio o seguinte comportamento: despertar a consciência crítica acerca do que é o trabalho docente, de como se desenvolve e quais as suas demandas atuais. Desta forma, os processos formativos de professores

devem estar pautados na compreensão de que a aprendizagem profissional da docência é um fenômeno resultante de diferentes fatores, dentre eles a mediação entre formação e ação docente em seus contextos de vida e da profissão.

Na visão de Marcelo Garcia (1999), a formação docente é influenciada por 3 fatores: os impactos causados pela sociedade da informação, a revolução tecnológica e científica intensificada a partir da década de 1990, e a internacionalização da economia. Tais fatores têm provocado mudanças significativas nas formas organizacionais, na produção e nas relações de trabalho, requerendo profissionais com perfis reconfigurados. E, neste cenário, o autor considera que a formação é imprescindível para se repensar a profissão docente, por ser o elemento-chave desse processo. Além disso, para o mesmo autor, a formação docente está fundamentada em três compreensões basilares: o ensino é o eixo central da tarefa docente, o currículo é o campo de ação do professor, e a escola é o seu contexto principal de atuação. Dessa forma, os processos formativos darão condições de desenvolvimento da autonomia docente e instigarão os professores a percorrerem diferentes fases da aprendizagem profissional.

No contexto hodierno, a discussão está focada no professor como um intelectual crítico e reflexivo. Dessa forma, os docentes, enquanto profissionais, necessitam vivenciar um processo permanente de formação para ampliarem seus saberes que, segundo Marcelo Garcia (1999), são códigos próprios da docência.

Na acepção de Nóvoa (1995), os conhecimentos profissionais servem como bússola para a ação docente e constituem-se em saberes das mais diversas fontes. Além disso, são sociais, uma vez que são legitimados a partir de uma estrutura organizacional e existem em função do trabalho a ser desenvolvido. Por isso, são articulados e reconfigurados na prática pedagógica. Logo, são saberes e papéis negociados e, muitas vezes, condicionados.

Sobre os saberes da docência, Tardif (2014) considera que suas fontes abrangem: as experiências vivenciadas no processo de escolarização anterior à formação inicial, pelas quais vão aprendendo modelos de docência; os processos formativos sistemáticos; a experiência profissional; e as aprendizagens entre pares. Além dessas diferentes fontes, o mesmo autor explica que os saberes são heterogêneos, plurais, temporais, contextuais e personalizados. Diz, ainda, que possuem naturezas diversas, sendo classificados em: curriculares, disciplinares, profissionais, pedagógicos e da experiência.

Contribuindo com a discussão, Gauthier *et al.* (1998) questionam sobre quais são os saberes necessários à ação pedagógica. Para esses autores, os saberes são plataformas de conhecimento que contribuem para a mobilização dessa ação, uma vez que orientam o professor na gestão da matéria e da classe – compreensão essa reiterada por Araújo e França-Carvalho (2020) ao apresentarem a rede de aprendizagens da docência, composta por conexões entre os saberes necessários à gestão do conteúdo, gestão da sala de aula e gestão das relações com a comunidade escolar.

Na mesma direção, Formosinho (2009) diz que os saberes são os conhecimentos mobilizados para o exercício de uma prática profissional. Em vista disso, Araújo (2019) organizou uma tipologia dos saberes da docência e explicou que existe uma variação de nomenclatura para a referida expressão, ou seja, pode ser denominada de repertório de saberes da profissão, conhecimentos profissionais e/ou competências profissionais.

Acrescente-se que, no decorrer da história da educação, o corpo de conhecimentos teóricos, técnicos e pedagógicos específicos da docência tem se constituído em função das demandas de cada momento e, consequentemente, reconfigurado o trabalho docente. Inclusive, com as mudanças paradigmáticas no final do século XX, diferentes inquietações e questionamentos do processo de formação de professores passaram a endossar o cenário de

discussão sobre a aprendizagem da docência e desenvolvimento profissional, vistos a seguir.

Aprendizagem da Docência como elemento central do desenvolvimento profissional

No entendimento de Formosinho (2009), o desenvolvimento profissional dos professores tem como um dos principais elementos estruturantes a formação continuada pautada na compreensão da ação docente em diferentes contextos de prática. Teorizando sobre a temática, Marcelo Garcia (1999) identificou que os processos de desenvolvimento profissional integram as seguintes etapas: o diagnóstico das necessidades formativas, a planificação, a avaliação e a assessoria. Estas etapas, alerta o autor, devem ser sistematizadas, planejadas, desenvolvidas e acompanhadas por profissionais mais experientes para que os professores iniciantes não se sintam solitários nesse percurso de aprendizagem profissional.

O sentimento de solidão, de fato, é comum em professores iniciantes, como confirmou Araújo (2019) em um estudo sobre a aprendizagem da docência durante a formação inicial no âmbito da Educação a Distância (EaD), uma vez que:

Os participantes revelaram que o curso de Pedagogia da UFPI, na modalidade à distância, proporcionou-lhes um alicerce teórico, uma noção sobre o ato de ensinar. Contudo, esta teoria foi aprendida de maneira limitada e mnemônica, tendo em vista a insegurança dos tutores no momento da exposição dos conteúdos de algumas disciplinas, o distanciamento dos professores de cada matéria e a forma de avaliação feita no AVA durante os fóruns. Assim, a aprendizagem dos saberes da docência caracterizou-se, em alguns momentos, como monológica e solitária, ou seja, autoformativa, e em outros como interformativa através da ajuda mútua entre os alunos (Araújo, 2019, p. 99).

Tal dado evidencia que, por mais relevante que seja a aprendizagem interformativa, faz-se

imprescindível o ensino adequado, principalmente durante a graduação, por ser uma etapa importante para a constituição da base de conhecimentos da docência. Porém, quando este processo é desenvolvido sem o devido acompanhamento dos formadores e/ou tutores, que devem ter competência técnica e pedagógica correspondentes às suas demandas, gera nos licenciandos a sensação de que as aprendizagens assimiladas foram, em grande medida, resultado do próprio esforço dos acadêmicos.

Feitas essas considerações, julgamos pertinente conceituar o termo profissionalização docente que, para Gauthier *et al.* (1998) e Altet *et al.* (2003), pode ser entendido como a aquisição dos conhecimentos que compõem o repertório de saberes profissionais. Por essa razão, consideram-na como um processo de constituição das competências para o exercício da profissão que ocorre mediante diferentes percursos formativos e pela experiência profissional.

Dessa forma, a profissionalização docente está inserida no processo de desenvolvimento, que é contínuo e permanente. Assim, ser profissional é exercer uma profissão e requer profissionalização. Requer, também, para além de um corpo de conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades específicas que configuram a docência, seus modos de ser e agir na profissão. Consequentemente, para Altet *et al.* (2003) a profissionalização articula as dimensões pessoal e profissional do professor.

Gauthier *et al.* (1998) acrescentam que o professor também precisa desenvolver o seu profissionalismo, que se refere tanto à postura ética e reflexiva como ao compromisso político e social com a profissão. No entendimento de Nóvoa (1999), a profissionalização, a profissionalidade e o profissionalismo estão regidos pelo estatuto da profissão, com leis e normas vigentes, pelas políticas de formação e pela política de valorização do magistério.

Contudo, Altet *et al.* (2003) questionam sobre as condições de profissionalização dos formadores de professores e dizem ser necessário

conhecer melhor as instituições formadoras, seus pressupostos, o papel que têm e como desenvolvem as ações de formação, a cultura institucional e formativa, bem como os modos de organização.

De fato, para os professores entenderem o seu desenvolvimento profissional, primeiro é necessário que os formadores reflitam sobre qual é a dimensão que suas práticas alcançam, ou seja, quais contribuições trazem enquanto mediadores. Formosinho (2009) reitera esse posicionamento e afirma que um dos elementos estruturantes da profissionalização docente é a formação continuada, voltada à compreensão dos contextos concretos de ação.

Seguindo este raciocínio, Ramalho, Núñez e Gauthier (2004), Ramalho e Núñez (2014), Shiroma e Evangelista (2003) e Tardif (2014) afirmam que a profissionalização constitui-se por meio dos processos formativos, inicial e contínuo, que caracterizam o desenvolvimento profissional do professor e a identidade profissional. Nesse sentido, articula os aspectos internos e externos das dimensões pessoal e profissional do professor, em um movimento dialético que contribui para a aprendizagem da docência e a intencionalidade pedagógica do trabalho docente, conforme ilustra a Figura 2.

Figura 2 - Desenvolvimento profissional docente e aprendizagem da profissão



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2023.

Para Nóvoa (1999), a formação docente, quer seja individual ou coletiva, contribui para a ressignificação da cultura escolar, pois o professor, ao assumir-se como intelectual que produz conhecimentos e articula saberes, vai reinventando sua prática. Conforme o mesmo autor, essa prática está alicerçada em um triângulo pedagógico composto pelo professor, o conhecimento e os discentes.

Por isso, uma importante aprendizagem para o professor diz respeito aos elementos constitutivos do seu trabalho, principalmente porque na contemporaneidade sua precarização fragiliza as condições objetivas e subjetivas de desempenho da atividade profissional. Essas condições referem-se à remuneração, recursos materiais para o desenvolvimento da prática pedagógica, infraestrutura dos espaços de trabalho, oferta de formação de qualidade, plano de cargos, carreira e salários que valorize a profissão e possibilite ao professor condições para desenvolver-se continuamente, o clima organizacional da escola, dentre outros aspectos.

Segundo Fernández Enguita (1991), essa precarização do trabalho docente vai na contramão do movimento de profissionalização do ensino, iniciado na década de 1980, quando já se sentia a crise do profissionalismo provocada pela fragmentação e proletarianização do trabalho docente. Com efeito, Marcelo Garcia (2010) e Gauthier *et al.* (1998) explicam que o debate sobre profissionalização docente assenta-se em diferentes racionalidades, conforme o paradigma vigente de cada época.

Ademais, segundo Nóvoa (1992, 1999), quando o discurso pedagógico voltou-se à construção do perfil do professor ideal, foi iniciado o processo de secularização do ensino com ênfase para o controle da ação docente. A saber, o contexto histórico da profissionalização tem como marco a criação da escola de massas, que deu início à estatização do ensino e requereu um professor com perfil adequado às demandas da sociedade moderna, no intuito da conformação e modelagem do novo cidadão urbano-operário.

Cabe ressaltar que nesse cenário o professor não era reconhecido como profissional. Consequentemente, a habilitação ao exercício da profissão passou a ser requerida por meio de formação específica e as primeiras instituições com esta finalidade foram as Escolas Normais. Para tanto, estruturou-se um arcabouço normativo a fim de orientar a ação docente. Outro fato importante nesse percurso foi a criação de associações e sindicatos para a categoria, possibilitando uma progressiva colegialidade docente, como explica Nóvoa (1999). Com isso, os professores foram se inserindo no processo de profissionalização.

De acordo com Núñez e Ramalho (2008), a profissionalização docente refere-se ao processo de ressignificação da profissão e ocorre por meio da socialização profissional, da articulação entre interesses e aspirações individuais e coletivas, ou seja, refere-se à ocupação e posição social nas relações de trabalho. Portanto, é um aspecto que influencia na representação social do professor e na constituição de suas competências profissionais, requerendo, para tanto, reconhecimento e valorização.

Esse entendimento reitera a discussão em torno do perfil profissional do professor para o século XXI, em uma perspectiva crítica que problematiza os efeitos da precarização ou, como concebe Shiroma (2003), do profissionalismo comercializado que desintelectualiza o trabalho docente para fabricar, mediante formações aligeiradas, pseudoprofessores. Dito de outra forma, a profissionalização contesta o profissionalismo comercializado, uma vez que este acontece pela precarização do trabalho do professor e coloca a docência em condição de semiprofissão.

Ademais, dizemos que a profissionalização refere-se à aquisição dos conhecimentos-base da profissão, ou seja, o processo de constituir competências profissionais que favoreçam a ampliação da autonomia do professor. Em outras palavras, refere-se à apropriação do corpo de conhecimentos técnicos, pedagógicos e culturais que constituem a docência e refletem

no compromisso social do professor. Por isso, consideramos que a docência é uma atividade condicionada por diferentes poderes e que não prescinde, dentre outras coisas, da habilidade de tomada de decisões intencionais, bem como do posicionamento político e ético do professor em relação ao seu trabalho.

Nesse sentido, entendemos a profissionalização docente como um fenômeno multidimensional de caráter cognitivo, social, profissional e afetivo. Ela tem uma amplitude conceitual que provém das bases epistemológicas da formação e sua finalidade é ampliar a competência profissional para desenvolver uma inteligência teórico-prática no professor, através do exercício da reflexão e crítica. Por certo, é um movimento que contribui para o desenvolvimento da profissionalidade e do profissionalismo. Por isso, requer investimento no percurso de aprendizagem da docência.

Para Ramalho e Núñez (2014), uma questão relevante a ser pontuada é a diferença entre profissionalismo e profissionalidade: enquanto o profissionalismo refere-se ao conjunto de condições objetivas que se entrelaçam às dimensões ética, valorativa, normativa, de prestígio profissional e social; a profissionalidade é manifesta na prática profissional por meio de condições subjetivas, tais como os conhecimentos, saberes, competências e habilidades que o professor aprendeu e utiliza no exercício da docência. Contudo, ambas as dimensões refletem tanto na autonomia intelectual como na qualidade do desempenho profissional docente.

Com efeito, a profissionalidade diz respeito tanto às características da profissão quanto à postura que o profissional assume face às atividades desempenhadas. Por isso, refere-se ao modo como o professor se desenvolve na profissão; logo, requer a profissionalização. Dito doutro modo, são as características da profissão que refletem-se no comportamento profissional do professor. Tem relação com o estatuto da profissão e com as especificidades da ação docente. Por este motivo, refere-se à constituição da identidade profissional docente

(Altet *et al.*, 2003; Kemmis, 1993, 1999; Nóvoa, 1999).

A partir de tais ponderações, compreendemos que, indubitavelmente, a profissionalidade docente é constituída no interior da personalidade do professor e, dessa forma, torna-se uma atividade autoral, uma vez que o docente se reinventa no percurso da aprendizagem da profissão e vai trocando de pele, conforme explica Nóvoa (1992, 1999). Assim sendo, para esse autor, vivemos o tempo dos professores, em que a produção identitária passa por reconstruções e demanda ressignificar a cultura da profissão.

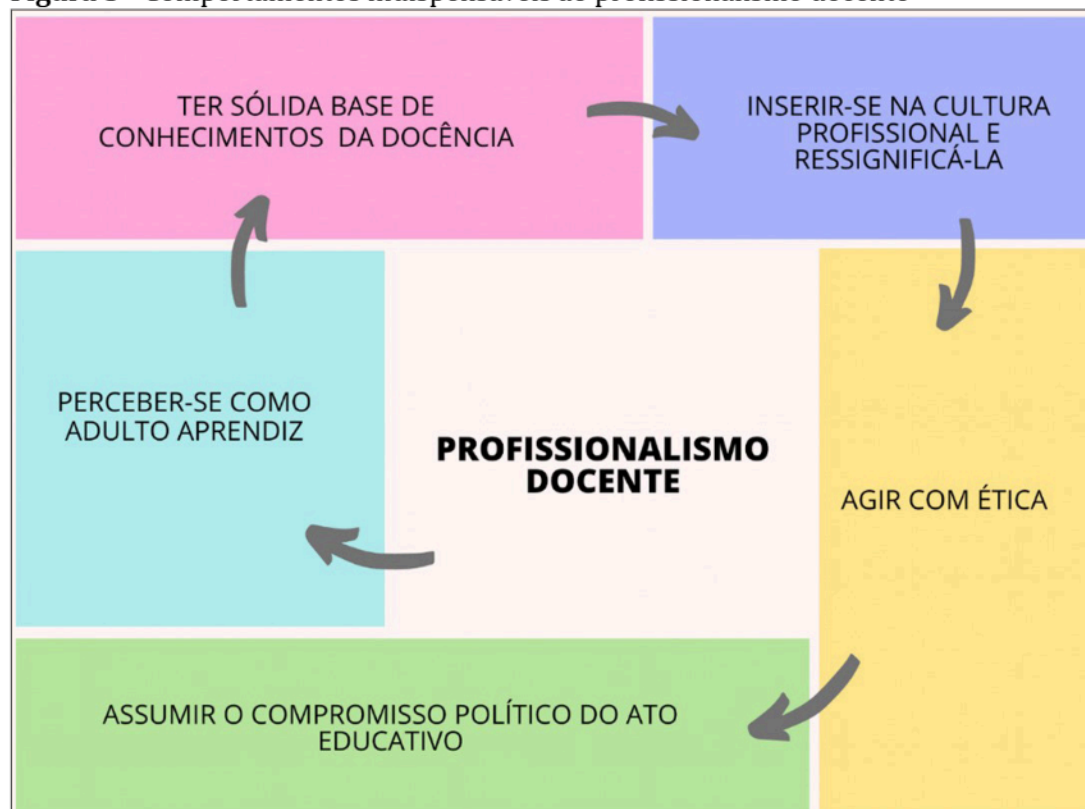
Nesse percurso, as profissionalidades docentes são criadas e recriadas no entrelaçamento identitário que ocorre por meio da socialização profissional. Aliás, Nóvoa (1999) e Huberman (2000) consideram que esse movimento favorece a evolução do profissionalismo docente, enquanto produção de identidades que vão mudando e ganhando novas peles ao longo das etapas do ciclo de vida profissional.

Para complementar a discussão, considera-

mos que, dentre os elementos que compõem a profissionalização, destacam-se a ética profissional e a perícia/experiência no que se faz. Tais elementos, portanto, estimulam a autoconfiança do professor no desenvolvimento do seu fazer pedagógico. Com efeito, o aspecto subjetivo da profissão consiste na postura ética que alicerça o compromisso docente e se manifesta na profissionalidade docente. Por isso, traz implicações para o profissionalismo. Todavia, é complexo, dada a própria complexidade da docência, mas também, flexível e multidimensional, pois se alarga durante o ciclo de vida dos professores, como explica Huberman (2000).

Neste sentido, Altet *et al.* (2003) dizem que o profissionalismo reflete-se na postura, na conduta do professor e na sua reflexividade. Pressupomos, então, que a competência profissional desenvolve-se através do ato de profissionalizar, de criar condições favoráveis para o profissional desenvolver sua prática. Por isso, estimula no professor o exercício da docência pautada nos comportamentos profissionais descritos na Figura 3.

Figura 3 - Comportamentos indispensáveis ao profissionalismo docente



Fonte: Elaborada pelas autoras (2023).

Essas dimensões formam o estatuto da profissão docente e, portanto, dão sentido ao trabalho do professor, uma vez que:

A questão do relacionamento entre competência profissional e conhecimento profissional precisa ser virada de cabeça para baixo. Não deveríamos começar perguntando de que forma podemos fazer melhor uso do conhecimento oriundo da pesquisa, e sim, o que podemos aprender a partir de um exame curioso do talento artístico, ou seja, as competências através das quais os profissionais realmente dão conta das zonas indeterminadas da prática – ainda que essa competência possa estar relacionada à racionalidade técnica (Schon, 2000, p. 22).

Assim, pensar a formação docente com foco

no desenvolvimento profissional do professor requer a análise e entendimento do estatuto da profissão docente, das bases epistemológicas e sociais dos saberes da profissão, e dos seus usos éticos. Por conseguinte, a profissionalidade, enquanto essa capacidade de responder às exigências profissionais, envolve a profissionalização. Logo, passa pela análise dos contextos de ação e demanda um saber profissional de alto nível. Daí a imprescindibilidade da aprendizagem do repertório de conhecimentos próprios da docência, como assevera o autor supracitado. Em virtude disso, julgamos necessário rememorar as bases do estatuto da profissão docente, expresso na Figura 4:

Figura 4 - Bases do Estatuto da Profissão Docente



Fonte: Elaborada pelas autoras (2023).

Pela Figura 4, observa-se que o estatuto da profissão docente articula a profissionalização, a profissionalidade e o profissionalismo, e que cada uma dessas dimensões possui um conjunto de características. Além disso, fica evidenciado que a valorização e o reconhecimento profissional são fundamentais para o equilíbrio dessa conexão, pois dizem respeito a diferentes aspectos, dentre os quais citamos: definição das políticas de formação inicial e

continuada de professores, que seja de qualidade e os conceba como adultos aprendizes e intelectuais crítico-reflexivos; plano de carreira e salários adequados à complexidade da profissão; boas condições de trabalho, relacionadas às questões estruturais e pedagógicas; e um clima organizacional que possibilite ao professor interagir com seus pares, compartilhar experiências e aprender sobre o exercício da profissão docente.

Por esta razão, Marcelo Garcia (1999) conceitua os professores como pessoas adultas que aprendem ao longo da vida profissional e considera que o desenvolvimento profissional destes contempla os seguintes aspectos: quantitativo, qualitativo, multidimensional, dialético, bidirecional, intencional e requer motivação. Assim, na acepção de Araújo (2019, p. 118), essa perspectiva “[...] prima pela aprendizagem autoral e preconiza a necessidade de empenho, interesse e comprometimento nesse processo, visando à maturidade cognitiva e profissional”.

Isto posto, Nóvoa (1999) afirma que o desenvolvimento profissional implica, também, resgatar o diálogo sobre o que é ser um bom professor; considera que não é possível engessar modelos para responder a tal indagação, porque a docência tem caráter multidimensional, porém cita disposições que caracterizam o trabalho docente contemporâneo, quais sejam: o conhecimento, por ser necessário conhecer bem aquilo que ensina; situar-se na cultura profissional e escolar, para conhecê-la, interagir e integrar-se; e, por fim, avaliar-se continuamente.

Outrossim, Altet *et al.* (2003) explicam que não existe uma profissionalidade única e estável, mas múltiplas profissionalidades. Os mesmos autores destacam que a profissionalização implica, além do conhecimento técnico e científico, posturas e atitudes que advêm das dimensões ética e moral. Assim, compõem o perfil identitário do professor. Em suma, é um posicionar-se diante das situações do cotidiano profissional.

Porquanto, neste estudo, reafirmamos a necessidade de uma sociabilidade docente resignificada, na qual os professores sejam respeitados, reconhecidos e valorizados como profissionais crítico-reflexivos e como produtores da inteligência profissional necessária ao desenvolvimento da *práxis*, isto é, que desenvolvem o tato pedagógico em um novo estatuto social e profissional da profissão. Em vista disso, a defesa que ora se apresenta é do desenvolvimento profissional do professor

alicerçado na pesquisa-ação como elemento estruturante desse percurso.

A pesquisa-ação no percurso das aprendizagens docentes

A pesquisa-ação é uma estratégia de investigação de natureza aplicada e abordagem qualitativa, que se baseia na empiria para resolver um problema e transformar realidades, estruturando-se sistematicamente no diagnóstico, no planejamento da ação/intervenção, na observação e reflexão, conforme explica Thiollent (1994).

Aplicada ao campo da educação, a pesquisa-ação, na acepção de Tripp (2005, p. 445), constitui-se em “[...] uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos [...]”. Isso significa que essa metodologia estimula os professores a adotarem uma postura de investigadores da prática pedagógica situada, possibilitando o desenvolvimento de uma consciência crítico-reflexiva mais autônoma, segundo Franco (2012) e Stenhouse (2004).

Sobre essa questão, Carr e Kemmis (1986, 1988) reiteram que tal postura favorece um pensar por si, além de possibilitar o agir colaborativo. Para tanto, Ghedin, Oliveira e Almeida (2015) defendem ser necessário constituir na escola uma cultura científica da docência, aproximando os professores e possibilitando-lhes a compreensão dos processos pedagógicos, para teorizarem sobre tais processos e conseguirem mobilizar, produzir e/ou resignificar seus saberes.

Ainda segundo Ghedin, Oliveira e Almeida (2015), dado seu caráter prático e emancipatório, a pesquisa-ação parte do princípio da educação científica, por favorecer tanto a retroalimentação do conhecimento como a reflexividade do professor. Daí depreendemos seu potencial formativo, ao articular teoria e prática nos contextos educacionais concretos.

Por conseguinte, acreditamos que contribua para a aprendizagem da docência.

Dessa forma, partindo do entendimento de Carr e Kemmis (1986, 1988), a formação torna-se interpretativa e introspectiva, porque provoca mudanças em dois planos: o pessoal e o coletivo, ambos fundamentais para a aprendizagem profissional. Tais mudanças são elencadas em três dimensões: nos discursos, nas ações didáticas e nas relações sociais e organizacionais. Acreditamos que essa dinâmica contínua estimula o protagonismo docente e eleva os níveis de consciência dos professores em relação à prática pedagógica.

Por isso, Franco (2000) diz que para o professor saber o sentido da sua ação é fundamental incorporar o exercício da reflexão contínua, de modo que tenha consciência da intencionalidade em suas práticas e compreenda a multidimensionalidade do ato educativo. Isso porque, sendo a reflexão um comportamento que provoca mudanças no sujeito, como delibera Habermas (1982), leva à imersão intencional no espaço de interação entre homem e o meio, caracterizando a intersubjetividade das relações (Pérez-Gómez, 1992).

Outrossim, Carr e Kemmis (1986, 1988) e Pimenta (2000) explicam que a formação do professor por meio da pesquisa-ação não pode ser um movimento solitário, uma vez que o processo de reflexão é potencializado no compartilhamento de experiências entre os pares, ou seja, pela ação colaborativa. Assim, mesmo quando a identificação das situações-problema ocorrer de maneira individual, no contexto de cada sala de aula, é importante que a escola promova momentos coletivos para o planejamento da intervenção, de modo a estimular a cooperação e a participação dos docentes.

Por essa razão, a teoria educativa proposta por Carr e Kemmis (1986, 1988) está embasada em um paradigma educacional inovador que prima pela leitura crítica da realidade. Neste sentido, propõe um novo profissionalismo e traz o elemento reflexividade como eixo articulador que possibilita interpretar os com-

portamentos e contextos mediados pela ação comunicativa (Habermas, 2002).

Para reiterar essa assertiva, Zeichner (1993, 1998) e França-Carvalho (2007) enfatizam que a pesquisa precisa ser pautada na análise contextual, composta pelos âmbitos político, social, econômico e cultural, para ser possível compreender os condicionantes externos e internos que interferem no cotidiano escolar. Quando estes forem identificados, deve-se buscar alternativas para neutralizá-los ou mitigá-los. Logo, a pesquisa-ação supera as práticas de treinamento, uma vez que toma como referência os pressupostos da racionalidade pedagógica crítico-emancipatória.

Nesta perspectiva, Stenhouse (1984, 2004) considera que os professores devem ser pesquisadores da própria prática e contribuir na constituição das bases do currículo escolar. Assim, a investigação torna-se um recurso didático valioso por possibilitar questionamentos sobre os métodos, as técnicas e as estratégias de ensino adotadas, que influenciam na gestão da matéria e da classe, como asseveram Araújo e França-Carvalho (2020), fazendo da sala de aula um laboratório pedagógico.

Isto posto, entendemos que, quando a aprendizagem da docência é mediada pela pesquisa, desencadeia mecanismos psicológicos relacionados à percepção e reelabora as estruturas de pensamento e ação. Certamente, isso contribui de maneira significativa para a ampliação da Base de Conhecimentos da Docência, como explica Shulman (2014) e favorece o desenvolvimento de *expertises* necessárias ao tato pedagógico. Isso porque,

Na topografia irregular da prática profissional, há um terreno alto e firme, de onde se pode ver um pântano. No plano elevado, problemas possíveis de serem administrados prestam-se a soluções através da aplicação de teorias e técnicas baseadas em pesquisas. Na parte mais baixa, pantanosa, problemas caóticos e confusos desafiam as soluções técnicas. A ironia dessa situação é o fato de que os problemas do plano tendem a ser relativamente pouco importantes para os indivíduos ou o conjunto da sociedade,

ainda que seu interesse técnico possa ser muito grande, enquanto no pântano estão os problemas de interesse humano (Schon, 2000, p.15).

Trata-se, portanto, de um processo de aprendizagem profissional da docência no qual plataformas reflexivas são constituídas, mobilizadas e ampliadas a partir dos desafios do contexto de ação, ou seja, nos pântanos da prática profissional. Entretanto, tais terrenos têm elementos desconhecidos ou pouco explorados pelos professores e, por isso, demandam olhar investigativo, sendo a pesquisa-ação uma importante estratégia nesses casos. Desse modo, tal atividade implica em tomadas de decisões assertivas, daí incide a necessidade do desenvolvimento profissional constante (Nóvoa, 1992; Marcelo Garcia, 1999).

Além disso, reforçamos que o tato pedagógico do professor reflete na sua capacidade de trazer o estudante para o ato educativo, ou seja, saber gerir os processos de ensino com foco na promoção de aprendizagem significativas. Sob esse ponto de vista, Stenhouse (2000) diz que é preciso desenvolver um modelo de ensino pautado no respeito à natureza do conhecimento e na coerência entre os saberes do educador e as necessidades de aprendizagem dos educandos. Isso ocorre porque os professores são instados a refletir sobre o seu ofício para, assim, ampliar o domínio pedagógico, pois a experiência profissional organiza os saberes conforme suas utilidades e o valor que agregam à prática.

No entendimento de Tardif (2014), os saberes docentes situam-se entre o individual e o coletivo, sendo guiados pelos seguintes fios condutores: o trabalho docente e seus condicionamentos; o pluralismo pedagógico; a construção social dos saberes e juízos sociais; a temporalidade e contextualização, dentre outros. Por isso, conforme Habermas (1982, 2002), é pela intersubjetividade que a ação comunicativa se concretiza e o professor expressa os seus saberes.

Ademais, para esse autor, outra dimensão da aprendizagem docente refere-se à organização pedagógica em sala de aula enquanto espaço

físico e social de produção do conhecimento, que requer um bom planejamento de ensino pautado em escolhas didáticas adequadas, pois a ação docente ocorre em seis dimensões diferentes: física – refere-se à estrutura da sala de aula; funcional – diz respeito às formas de utilização do espaço; temporal – diz respeito ao saber organizar o tempo em momentos pedagógicos; didática – essência do processo de ensino e aprendizagem; relacional – situada na relações pedagógicas; e a social – relacionada com as questões de crenças, percepções, expectativas, papéis e comportamentos.

Dito isso, reiteramos que, indubitavelmente, a aula é uma situação didática complexa e requer organização do trabalho pedagógico, a fim de que sejam articulados aos conteúdos curriculares os objetivos de aprendizagem, os recursos, os tempos e os espaços. Porquanto, fazer intervenções pedagógicas é uma das aprendizagens necessárias à docência, momentos esses que estimulam o professor a internalizar papéis, entrelaçar identidades, mediar conflitos e proporcionar interações.

Saber como articular essas dimensões demanda uma inteligibilidade docente que permita identificar, analisar e interpretar quais aprendizagens ocorreram e quais as dificuldades sentidas pelos discentes. Ou seja, é captar nuances, criar vínculos e promover articulações pedagógicas na gestão da sala de aula. Essas são *expertise* da prática profissional que mobilizam o conhecimento pedagógico do professor e contribuem com a planificação do ensino, de modo a manter o clima da sala de aula favorável à aprendizagem.

Assim, endossamos a argumentação de França-Carvalho (2007) ao dizermos que aprender exercer a docência é ter uma racionalidade pedagógica constituída por juízos profissionais e juízos pedagógicos, ou seja, seguir uma razão pedagógica que confere sentido à ação docente e amplia o tato profissional do professor. Aliás, Franco (2012) explica que a ação pedagógica resulta das interações entre docente e discente e, quando realizada por meio da reflexividade

dialógica e da racionalidade comunicativa, potencializa a co-discência.

Neste sentido, Araújo (2019, p. 95) explana que o início da docência é “[...] uma etapa de tateamento profissional [...], de percorrer caminhos em busca da (auto)descoberta do seu eu profissional e do como ensinar”. As falas dos participantes da pesquisa desenvolvida por essa autora evidenciam suas afirmações, quando dizem que a aprendizagem da docência passa pelo choque, ao ir do mar de rosas à realidade do vivido, sentido e percebido durante os primeiros anos de exercício profissional.

Como estratégia para mitigar essa situação, Formosinho (2009) fala em comunidades de prática e propõe que a formação de professores deve ser pautada nas seguintes estratégias investigativas: observação, estudos de caso, análise de diferentes abordagens e mobilização de conhecimentos teóricos que subsidiem a resolução dos problemas. Ressaltamos, ainda, que tais estratégias devem analisar as situações concretas, uma vez que a prática pedagógica é lugar fértil para aprendizagem da docência.

Isto posto, evidencia-se a pertinência da pesquisa-ação como estratégia formativa. Entretanto, reiteramos que as formações não devem assumir um caráter praticista ou anti-intelectual.

Diante disso, apresentamos cinco caminhos possíveis para o trabalho com a pesquisa-ação na formação contínua dos professores:

- » O primeiro caminho a ser trilhado para o redirecionamento das práticas nos contextos formativos é assumir a Pedagogia como a ciência da educação, considerando-a o esteio que intenciona refletir sobre a ação educativa e sistematizá-la por meio dos seus fundamentos teóricos e metodológicos, compreendendo os professores como intelectuais críticos e reflexivos com pensamento autônomo e subjetividades pedagógicas (Franco, 2000, 2012).
- » O segundo caminho é apontado por Adorno (1995), quando assevera que,

para romper com práticas de alienação, é necessário despertar a consciência crítica e reflexiva dos sujeitos nelas envolvidos, ou seja, a curiosidade epistemológica, conforme Freire (1996). Para tanto, defendemos ser fundamental conceber o conhecimento como construção inacabada e coletiva.

- » O terceiro caminho refere-se ao engajamento profissional, reafirmando o compromisso ético e político com a educabilidade amorosa, acolhedora, generosa, flexível e potencializadora (Freire, 1996).
- » O quarto caminho é apresentado por Sacristán (1998), quando afirma que a ação educativa tem um elemento subjetivo, pois agimos segundo nossas idiosincrasias e convicções, nossa personalidade imbricada na profissionalidade, como complementado por Nóvoa (1999). Por isso, consideramos importante que o professor invista em seu desenvolvimento profissional, na sua profissionalização. Ademais, essa é uma demanda que não pertence somente ao professor, mas também à escola, bem como às redes e sistemas de ensino.
- » O quinto caminho, conforme Meirieu (2005, 2006), Pimenta (2000) e Stehhouse (1984, 2004), é promover no interior da escola reflexões constantes sobre os esquemas de ação adotados pelos docentes, de forma individual e coletiva, a fim de compará-los, contrastá-los, aproximá-los e reinventá-los por meio de práticas pedagógicas colaborativas.

Dessa forma, acreditamos que a conexão entre tais caminhos é possível pela pesquisa-ação colaborativa, uma vez que o trabalho colaborativo é um dos eixos da nova profissionalidade docente e requer diferentes aprendizagens que emergem da ressignificação do *ethos* profissional, estimulando os professores a ampliarem o compromisso com a profissão e o engajamento. Em suma, acreditamos que a

conexão entre esses caminhos forma um rizo-
ma onde os agentes educativos compreendem
suas *práxis* e a responsabilidade que têm para
a promoção de uma educação revolucionária,
ética, humanizada, integral, cidadã e democrá-
tica, que contribua para a transformação social.

Considerações finais

Neste estudo admitimos que a docência, en-
quanto profissão multifacetada imbuída de
compromisso ético e político, requer um profis-
sional de alto nível que conheça bem o conteú-
do a ser ensinado, compreenda sua condição de
inacabamento e adote a postura de aprendiz ao
longo do seu ciclo de vida profissional.

Abordamos a aprendizagem da docência
como um processo polimórfico que demanda
do professor o comportamento proativo para
utilizar o seu repertório de saberes, articulando
juízos pedagógicos e profissionais.

Defendemos que este comportamento deve
ser vivenciado pelo professor ao longo do seu
desenvolvimento profissional, sendo impres-
cindível para a constituição da sua profissio-
nalidade, refletida no profissionalismo docente
enquanto dimensão da profissionalização.

Logo, explicamos que pensar a formação
docente com foco no desenvolvimento pro-
fissional do professor requer a análise e o en-
tendimento do estatuto desta profissão, bem
como das bases epistemológicas dos saberes
docentes.

Assim, em razão dessas premissas, foram
analisados alguns aspectos teóricos sobre a
tríade profissionalização, profissionalidade e
profissionalismo – aspectos estes determinan-
tes para o desenvolvimento profissional, que
é contínuo e permanente. Com isso, o estatuto
da profissão docente foi destacado como eixo
articulador dessa tríade, uma vez que demanda
a valorização e o reconhecimento da profissão.

Considerando as diferentes perspectivas
conceituais retomadas neste estudo, o entendi-
mento ora alcançado assenta-se na compreen-
são de que a profissionalidade é a capacidade

de responder às exigências profissionais e
decorre de um processo de profissionalização,
fundamentado nos saberes necessários para
análise e atuação em contextos concretos.

Logo, depreendemos que tal aspecto de-
manda um saber profissional científico, sendo
imprescindível a aprendizagem do repertório
de conhecimentos próprios da docência. Assim,
ratificamos a necessidade de uma sociabilidade
docente ressignificada, na qual os professores
sejam respeitados, reconhecidos e valorizados
como profissionais que dispõem de um conjun-
to de competências e habilidades cognitivas
para construir sua inteligência profissional.

Resgatamos autores que discutem sobre
tato pedagógico para reiterarmos que o mes-
mo é um dos elementos da profissionalidade e
provém do profissionalismo. Com isso, reafir-
mamos a defesa de um novo estatuto social e
profissional da profissão ancorado na pesqui-
sa-ação colaborativa. Adicionalmente, endossa-
mos que tal questão resulta tanto na melhoria
da gestão da matéria e de sala de aula como
no alargamento das aprendizagens docentes
através dos percursos formativos vivenciados.

Amparados neste raciocínio, enfatizamos
que o trabalho colaborativo é um dos eixos da
nova profissionalidade docente e requer dife-
rentes aprendizagens para a ressignificação do
ethos profissional, com vistas a intensificar o
comprometimento e o engajamento. Em vista
disso, a defesa que ora se apresenta é do de-
senvolvimento profissional do professor como
adulto aprendiz, alicerçado na pesquisa-ação
enquanto elemento estruturante desse percur-
so, em razão de seu caráter prático e emanci-
patório, bem como do seu potencial formativo.

Consideramos, ainda, que a pesquisa-ação
contribui para a formação contínua dos pro-
fessores porque possibilita a ampliação tanto
da autonomia quanto do nível de reflexivi-
dade, através do exercício interpretativo da
ação educativa. Além disso, afirmamos que tal
metodologia imprime uma forma autêntica de
aprendizagem da/na/sobre/para a docência e,
portanto, devemos entendê-la como um ele-

mento articulador da aprendizagem docente.

Da mesma forma, apontamos que a investigação do cotidiano pedagógico contribui para o enfrentamento dos problemas que dele são provenientes, por implicar a tomada de decisão a partir da conexão entre os diferentes saberes. Ou seja, colabora para o professor lapidar sua *práxis* continuamente, conforme a necessidade de cada momento.

Nesse exercício, gradualmente, os professores vão compreendendo a docência, desfazendo equívocos, desmistificando verdades instituídas, reconhecendo e questionando papéis. E, nesse movimento, questionam-se sobre a lógica formal que orienta a organização escolar, identificam mudanças necessárias e emancipam-se na profissão docente, ao passo em que se tornam sujeitos investigativos da realidade que os circunda.

Assim, resgatamos a defesa de uma educação científica ancorada na pesquisa-ação, que proporcione a retroalimentação do conhecimento e leve os professores a um movimento de reflexividade indispensável ao seu desenvolvimento profissional. Neste sentido, reiteramos que a ciência crítica da educação estimula a prática da pesquisa-ação como ferramenta para a formação de professores. Com isso, ratificamos a urgência por um profissionalismo conectado com as questões prementes deste século e alicerçado na autorreflexão, como processo de metacognição da ação docente.

Diante destas ponderações, sustentamos o seguinte posicionamento: incorporar a pesquisa-ação no cotidiano das formações e práticas docentes é uma atitude que precisa de orientação pedagógica para que os docentes percebam-se como agentes de mudança e transformação com capacidade para identificar os fatores condicionantes que interferem no desenvolvimento de sua prática pedagógica. Outrossim, este fato repercute no reconhecimento de suas potencialidades e limitações, favorecendo o desenvolvimento profissional.

Para finalizar, lembramos que esta discussão é pertinente tanto para o espaço acadêmico

quanto escolar, e é útil como embasamento para professores de todos os níveis de ensino por refletir sobre a tríade balizadora da profissão docente, que está interconectada nos diferentes processos formativos ao longo da carreira do professor. No entanto, dada a complexidade do tema, ainda existem lacunas a serem investigadas e discutidas, razão pela qual as considerações conclusivas aqui tecidas trazem pontos flexíveis que suscitem novos estudos para sua ampliação.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ALCOFORADO, Luís. Desenvolvimento profissional, profissionalidade e formação continuada de professores: possíveis contributos dos relatos autobiográficos profissionais. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 65-84, jan./abr. 2014.
- ALTET, M. et al. **A profissionalização dos formadores de professores**. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- ARAÚJO, Zilda Tizziana Santos. **Aprendizagem da docência: um estudo com professores iniciantes egressos do curso de Pedagogia da UFPI, na modalidade a distância**. 2019. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2019.
- ARAÚJO, Z. T. S.; FRANÇA-CARVALHO, A. D. **Formação de professores a distância e início da carreira**: significando as aprendizagens da docência. Curitiba: Brazil Publishing, 2020.
- CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. **Becoming Critical: education, knowledge and action research**. London and Philadelphia: The Palmer Press, 1986.
- CARR, Wilfred e KEMMIS, Stephen. **Teoría Crítica de la Enseñanza: La Investigación/Acción en la formación del profesorado**. Barcelona: Martinez Roca S. A., 1988.
- FERNANDEZ ENGUITA, Mariano Fernandez. A Ambiguidade da Docência: entre o profissionalismo e a proletarianização. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 41-61, 1991. (Dossiê: interpretando o trabalho docente.)
- FORMOSINHO, João (coord.). **Formação de Profes-**

sores: aprendizagem profissional e *acção* docente. Porto: Porto Editora, 2009.

FRANÇA-CARVALHO, Antonia Dalva. **A racionalidade pedagógica da ação dos formadores de professores:** um estudo sobre a epistemologia da prática docente nos cursos de Licenciatura da Universidade Federal do Piauí. 2007. 239f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

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

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **A pesquisa fecundando a prática docente:** fundamentos epistemológicos. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998.

GHEDIN, Evandro; OLIVEIRA, Elisângela S.; ALMEIDA, Washington A. Por uma pedagogia do conhecimento na formação do professor-pesquisador. In: GHEDIN, Evandro; OLIVEIRA, Elisângela S.; ALMEIDA, Washington A. **Estágio com pesquisa.** São Paulo: Cortez, 2018, p. 69-80. HABERMAS, Jürgen. **Teoría de la acción comunicativa:** complementos y estudios previos. Madrid: Cátedra, 1982.

HABERMAS, Jürgen. **Racionalidade e comunicação.** Trad. Paulo Rodrigues. Lisboa: Edições 70, 2002.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores.** 2. ed. Porto: Porto, 2000, p. 31-61.

KEMMIS, S. La formación del profesor y la creación y extensión de comunidades críticas de profesores. **Investigación en la Escuela**, n. 19, p.15-38, 1993.

KEMMIS, S. La Investigación-Acción y la Política de Reflexión. In: ANGULO RASCO, J.F. *et al.* **Desarrollo Profesional del Docente:** política, investigación y práctica. Madrid: Akal, 1999.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1999.

MARCELO GARCÍA, C. O professor iniciante, a

prática pedagógica e o sentido da experiência. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em: <https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/31834>. Acesso em: 10 fev. 2023.

MEIRIEU, P. **O cotidiano da escola e da sala de aula:** o fazer e o compreender. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MEIRIEU, P. **Cartas a um jovem professor.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

NÓVOA, Antonio (coord.). **Os professores e sua formação.** Tradução: Graça Cunha *et al.* Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, Antonio. **Profissão Professor.** Tradução: Irene Lima Mendes, Regina Correia e Luísa Santos Gil. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999.

NÓVOA, A. (org.). **Vidas de Professores.** 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, J. (Coord.). **Formação de professores:** aprendizagem profissional e *acção* docente. Portugal: Porto Editora, 2009, p. 221-284.

PEREZ-GOMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do profissional como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 93-114.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar:** agir na urgência, decidir na incerteza. Tradução: Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PIMENTA, S. G. *et al.* Pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão de professor. In: MARIN, A. J. (Org.). **Educação continuada.** Campinas: Papirus, 2000.

RAMALHO, B. L.; NÚÑEZ B. (Orgs.). **Formação, representações e saberes docentes:** elementos para se pensar a profissionalização dos professores. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.

RAMALHO, B. L.; NÚÑEZ B.; GAUTHIER, C. (Orgs.). **Formar o professor, profissionalizar o ensino:** perspectivas e desafios. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino.** 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexi-**

vo: um novo design para o ensino e aprendizagem. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SHIROMA, E. Política de profissionalização: aprimoramento ou desintelectualização do professor? **Intermeio**, Campo Grande, v. 9, n. 17, p. 64-83, 2003.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Profissionalização como estratégia de gerenciamento de professores. **Revista de Estudos Curriculares**, Braga, v. 1, n. 2, p. 267-281, 2003.

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**. Nova série, [S.l.], v. 4, n. 2, jun. 2014. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293>. Acesso em: 02 fev. 2023.

STENHOUSE, Lawrence. **Investigación y desarrollo del curriculum**. Madrid: Morata, 1984.

STENHOUSE, Lawrence. **La Investigación como base de la enseñanza**. 5 ed. Madrid: Morata, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1994.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São

Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQqyq5bV4TCL9NSH/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 10 mar. 2023.

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

ZEICHNER, Kenneth M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador-acadêmico. In: FIORENTINI, D.; GERALDI, C. G.; PEREIRA, E. M. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 207-236.

Recebido em: 10/03/2023

Aprovado em: 01/12/2023



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.