



CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR COMO PROFISSIONAL REFLEXIVO E CRÍTICO DE SUA PRÁTICA: ENTENDIMENTOS INICIAIS¹

CONSTITUTION OF THE TEACHER AS A REFLECTIVE AND CRITICAL PROFESSIONAL OF HIS PRACTICE: INITIAL UNDERSTANDINGS

Ramone Tramontini², Fernanda Hart Garcia³, Denis da Silva Garcia⁴, Maria Cristina Pansera de Araújo⁵, Cátia Maria Nehring⁶

¹ Artigo resultante de disciplina do PPGEC, GEEM e GIPEC com apoio do IFRS Campus Ibirubá e IFFar Campus Frederico Westphalen

² IFRS Campus Ibirubá e UNIJUÍ-PPGEC-GEEM

³ IFFar Campus Frederico Westphalen e UNIJUÍ-PPGEC-GEEM

⁴ IFFar Campus Frederico Westphalen e UNIJUÍ-PPGEC-GIPEC

⁵ UNIJUÍ-PPGEC-GIPEC

⁶ UNIJUÍ-PPGEC-GEEM

RESUMO

O exercício da docência atravessa uma realidade escolar cada vez mais complexa em que o professor é o responsável pelo ensino. Ao longo da carreira, esse profissional se constitui por meio da atualização do seu conhecimento, do melhoramento da sua prática, das interações dentro e fora da escola sendo que, para isso, é necessário *olhar* constantemente para o exercício da sua docência. Com base nisso, as atenções deste trabalho estão voltadas ao professor que desempenha suas atividades, no espaço escolar, como profissional com conhecimentos e saberes, que lhe permitem observar, atentamente, sua prática cotidiana. Dessa forma, pretende-se, ao longo do texto, compartilhar alguns entendimentos que trazem contribuições importantes ao aprofundamento desta temática, através dos estudos de Elliot (1992), Zeichner (1992), Schön (1997), Maldaner (1999, 2013), Ludke (2001), Shulman (2005), Boff e Del Pino (2018) e Bervian e Araújo (2020). Tais contribuições elucidam alguns movimentos necessários no processo de constituição do professor como profissional reflexivo e crítico de sua prática.

Palavras-chave: Conhecimento profissional. Saberes. Pesquisa-ação. Formação continuada.

ABSTRACT

The exercise of teaching crosses an increasingly complex school reality in which the teacher is responsible for teaching. Throughout their career, this professional is constituted through the updating of their knowledge, the improvement of their practice, the interactions inside and outside the school and, for this, it is necessary to constantly *look* at the exercise of their teaching. Based on this, the attention of this work is focused on the teacher who performs his activities, in the school space, as a professional with knowledge and knowledge, which allow him to carefully observe his daily practice. In this way, it is intended, throughout the text, to share some understandings that bring important contributions to the deepening of this theme,



through the studies of Elliot (1992), Zeichner (1992), Schön (1997), Maldaner (1999, 2013), Ludke (2001), Shulman (2005), Boff and Del Pino (2018) and Bervian and Araújo (2020). Such contributions elucidate some necessary movements in the process of constitution of the teacher as a reflective and critical professional of his/her practice.

Keywords: Professional knowledge. knowledge. Action research. Continuing training.

INTRODUÇÃO

O professor referido, neste trabalho, é aquele que desempenha suas atividades numa instituição formal chamada escola¹ e, cuja função é *ensinar* conhecimentos científicos. Esse professor após concluir a graduação, não se torna um profissional pronto e acabado, ele possui um conhecimento que, ao longo do tempo, passa a ser melhorado por meio de elementos relacionados à docência como a execução das suas ações profissionais e de interações com seus pares, por exemplo.

Pertencente a uma das profissões mais antigas, o professor já assumiu posturas extremas, desde o profissional autoritário que exercia a transmissão de conteúdos apenas e não permitia aos estudantes questionamentos, até o promotor de momentos de estudo e aprendizagem ao mediar as relações do aluno com o objeto a ser conhecido. Esse último, referente à atualidade, continua a se transformar na medida em que a escola passa por uma realidade cada vez mais complexa. O caminho histórico percorrido pela educação não será tratado aqui, mas contribuiu para a constituição do professor que conhecemos hoje, um profissional que foi se ajustando e melhorando em meio aos novos desafios.

No exercício de sua função, o professor sabe que no processo de ensino e aprendizagem, emergem questões imprevisíveis podendo tornar o resultado, muitas vezes, insatisfatório, provocando nele a necessidade, cada vez maior, de se atualizar e refletir sobre suas práticas docentes cotidianas. É esperado que o professor atual seja reflexivo, pesquisador da sua prática e, que produza/reproduza o conhecimento que será ensinado. Dessa forma, torna-se importante investigar *como acontece o processo de constituição do professor reflexivo e crítico de sua prática e com que pressupostos teóricos?*

¹ Escola é o espaço que pode abranger tanto a Educação Básica quanto o Ensino Superior



METODOLOGIA

No texto, são apresentadas reflexões em torno da profissão de professor como profissional, que renova e aprimora constantemente seu conhecimento por meio da relação observação - referências teóricas - criticidade ao seu trabalho - interações. Os apontamentos teóricos, trazidos, foram obtidos por meio de leituras e discussões de artigos e livros, numa disciplina do PPGEC e no aprofundamento do estudo da temática através do GEEM e GIPEC. As contribuições, em resposta ao questionamento levantado, estão fundamentadas nas teorias de Elliot (1992), Zeichner (1992), Schön (1997), Maldaner (1999, 2013), Ludke (2001), Shulman (2005), Boff e Del Pino (2018) e Bervian e Araújo (2020). Para melhor situar o leitor em torno das referências teóricas e de suas contribuições para a docência, foram elencados, ao longo do texto, diferentes momentos para reflexão, nominados: “Palavras iniciais sobre a função de professor: conhecimentos e saberes”, explicitadas, através da fundamentação de Maldaner (1999, 2013) e Shulman (2005), sobre o que é esperado do professor atual, apropriação de conhecimentos e saberes e, como sua atuação é exercida no ambiente escolar; “Características de um professor reflexivo” à luz das contribuições de Schön (1997), pioneiro no uso da expressão, que explicita as ações e os movimentos necessários do professor em torno dessa apropriação; “O professor reflexivo mediado pelo coletivo” traz inquietudes em torno desse processo, promovidas por Zeichner (1992), que discorda, de certa forma, de Schön pois acredita que o professor não se constitui reflexivo por meio do pensamento isolado, mas sim em processos articulados como propõem Boff e Del Pino (2018) e Bervian e Araújo (2020); “O professor e a pesquisa-ação” expressa entendimentos dessa relação e da importância da participação efetiva do professor no processo de pesquisa educacional onde são apresentadas as contribuições de Elliot (1992) e Ludke (2001); “Fatores impeditivos da constituição do professor crítico e reflexivo” traz alguns apontamentos realizados pelos próprios autores citados, que desaceleram e desmotivam a pesquisa educacional bem como a interação dos professores com outros profissionais pesquisadores.



PALAVRAS INICIAIS SOBRE A FUNÇÃO DE PROFESSOR: CONHECIMENTOS E SABERES

O conhecimento profissional do professor torna-se um campo teórico complexo pois exige estudo, diferentes interações e constante aperfeiçoamento (como em qualquer profissão).

Sobre o campo da profissão de professor, Maldaner (2013) aponta que, na constituição do conhecimento, os processos interativos são muito importantes e devem acontecer em *assimetria*. As interações assimétricas permitem que as pessoas visualizem e se apropriem de entendimentos cognitivos, em outro nível de análise ou de compreensão.

Desse modo, o professor precisa interagir, compartilhando a sua prática com outros profissionais, como ele ou mais especializados, a fim de melhorar o seu fazer. Maldaner (1999, p.2), explica que a vivência “[...] se for problematizada e analisada à luz dos avanços teóricos pode assumir importante papel na formação [...]. É por ela que os avanços teóricos adquirem significados e concretude, permitindo novos níveis de pensamento pedagógico.”. Essa luz pode ser proporcionada por profissionais especializados que dominam as teorias.

Para o autor, a construção do conhecimento por meio da relação entre professor e aluno também deve acontecer em *assimetria*. As interações em *assimetria* comportam um nível de conhecimento sem um se sobrepôr ao outro e o ensino culminará com uma nova compreensão entre professor e estudantes.

Assim sendo, espera-se que o professor tenha um conhecimento mais elevado para ajudar o aluno a se constituir como um ser mais crítico, lembrando que o aluno também pode ter conhecimento assimétrico em relação ao do professor. Daí, na preparação anterior do professor para interagir com o aluno sobre determinado assunto, é esperado que ele *saiba antes* por meio dos estudos.

Portanto, estará melhor preparado o professor reflexivo e crítico da sua prática que atualiza constantemente seus conhecimentos, tanto pedagógicos como específicos de sua área e que saiba “[...] distinguir o que é permanente dentro do transitório.”. (MALDANER, 1999,



p.2). Isto é, que saiba acompanhar as inovações tecnológicas e científicas sem esquecer os alicerces do conhecimento que as promoveram.

As contribuições de Shulman (2005) trazem análises em torno do que transforma um professor num profissional competente e reforçam que o seu processo de conhecimento é lento. A partir disso, o autor menciona que a compreensão, o conhecimento e as habilidades geralmente são de maior propriedade dos professores mais experientes. No entanto, Shulman (2005), defende a ideia de que o conhecimento do professor é formado pela combinação do conhecimento específico de sua área de atuação e do conhecimento pedagógico e didático do conteúdo, em que para ser docente, há um conteúdo base de qualquer área, que fundamenta a atividade de ensino.

Para Shulman (2005, p.10, tradução nossa), essa base envolve um emaranhado de outros conhecimentos como do conteúdo, da didática geral, do currículo, da didática do conteúdo, dos alunos e de suas características, dos contextos educativos, dos objetivos, das finalidades e dos valores educativos e, dos fundamentos filosóficos históricos.

O conhecimento base do professor provém de diversas fontes, no entanto, são definidas quatro como básicas:

- 1) treinamento acadêmico na disciplina a ser ministrada;
- 2) os materiais e o contexto do processo educacional institucionalizado;
- 3) pesquisa sobre escolaridade; organizações sociais; aprendizado humano, ensino e desenvolvimento e outros fenômenos socioculturais, que influenciam o trabalho dos professores; e
- 4) a sabedoria que a própria prática concede. (SHULMAN, 2005, p.11, tradução nossa).

Na primeira fonte, o autor refere o estudo dos conceitos e conteúdos da disciplina, geralmente realizado de forma inicial durante a graduação, com o objetivo de conhecer ou se aprofundar na área por meio de várias bibliografias selecionadas. A segunda fonte aborda a organização e produção de material com base no conhecimento do contexto institucional. A terceira aponta tudo que interfere no trabalho do professor, desde as pesquisas realizadas na educação e a aprendizagem dos alunos até os fenômenos culturais. E, por último, os saberes adquiridos pelo exercício da própria prática.

Para Shulman (2005), é preciso lembrar que, o professor ao planejar a sua aula sabe alguma coisa (conhecimento especializado) não sabida pelos alunos, mas os entendimentos, as



habilidades, os valores, as representações pedagógicas e ações do ensino começam com a compreensão do professor sobre como e o que ensinar, pois a aprendizagem do aluno depende das contribuições do professor ao processo. Shulman (2005, p.11, tradução nossa) afirma que os professores “[...] têm uma responsabilidade especial em relação ao conhecimento do conteúdo da matéria, pois são a principal fonte de compreensão da matéria para os alunos.”. O mesmo autor menciona ainda que a constituição do conhecimento do professor é formativa e, assim como o processo de ensino e aprendizagem, propicia um olhar mais crítico sobre o desenvolvimento do currículo. Mesmo de posse de um currículo pronto, o professor tem a autonomia para agregar, a esse currículo, o seu tom, as suas ideias, suas concepções e sua organização.

Portanto, ao final de cada processo de ensino e aprendizagem mediado pelas interações, o aluno chega com uma nova ideia aprendida e o professor com uma nova concepção sobre o saber aprendido e sobre como ensinar. Neste sentido, torna-se imprescindível o estudo constante do professor para o aprofundamento dos tópicos teóricos e pedagógicos.

Entende-se que diante da complexidade de relações que envolvem o fazer do professor no contexto escolar estará melhor preparado aquele que consegue ser reflexivo e crítico de sua prática mas, “É importante, no entanto, considerar que as mudanças na prática pedagógica não acontecem por imposição ou apenas porque se deseja. Tornar-se reflexivo/pesquisador requer explicitar, desconstruir e reconstruir concepções, e isso demanda tempo e condições.” (MALDANER, 2013, p. 15). Esse profissional deverá, primeiramente, estar preparado para o novo, dessa forma, é apresentado a seguir como se desenvolve o processo de constituição do professor reflexivo.

CARACTERÍSTICAS DE UM PROFESSOR REFLEXIVO

Sobre a reflexão do professor na educação, Schön (1997) propõe ideias, a partir de Dewey, de valorização e reflexão sobre a experiência. O autor explica que para ser reflexivo, o professor deve, primeiramente, estar atento a sua classe, deve ser curioso e se esforçar para



dialogar com o aluno, procurando entender o processo de desenvolvimento do conhecimento na articulação com o saber escolar. Para o autor, a reflexão-na-ação contempla várias etapas interligadas por meio de uma prática de ensino desde o professor, que deve deixar-se surpreender pelo que o aluno faz ou diz, refletir sobre o fato, procurando compreender, a fim de reformular o problema suscitado pela situação e, na sequência, recriar testando a nova hipótese.

Para Schön (1997, p.82), a reflexão na ação “[...] exige do professor uma capacidade de individualizar, isto é, de prestar atenção a um aluno, mesmo numa turma de trinta, tendo a noção do seu grau de compreensão e das suas dificuldades.”. A reflexão na ação é um momento de perceber o todo sem esquecer do aluno de forma individual.

A prática reflexiva, para Schön (1997), envolve vários momentos: antes da ação (ao planejar as atividades de ensino), durante a ação (ao desenvolver as atividades planejadas) e depois da ação (repensar os pontos a serem melhorados). Abrange, ainda, outras dimensões como a compreensão do conhecimento pelo aluno, as interações entre professor e aluno e toda a burocracia da prática.

A reflexão sobre a prática possibilita vários ganhos como a avaliação e conseqüente reestruturação da própria prática. Schön (1997) explica que a reflexão na ação permite a conscientização sobre o conhecimento tácito e a reformulação do pensamento durante e após a ação. Ter um olhar retrospectivo na ação favorece o estabelecimento de significados para as perguntas e respostas desenvolvidas durante a ação, o que permite abrir um processo investigativo dando início à pesquisa na sala de aula, pois, para o autor, somente a teoria não é suficiente para a reflexão da prática.

Na medida em que as contribuições de Schön foram incorporadas também surgiram novas sugestões por outros autores, como Zeichner, por exemplo, que não concordam com a reflexão no isolamento (sem a interação com outros profissionais).

O PROFESSOR REFLEXIVO MEDIADO PELO COLETIVO



Zeichner (1998) amplia as contribuições de Schön, concordando que o professor que percebe a importância da própria experiência consegue contribuir para a sua autoformação procurando ser melhor mas, acrescentando que a reflexão isolada é insuficiente, assim como a teoria ou a prática são insuficientes, é preciso refletir em coletivo. A reflexão no coletivo permite ao professor a capacidade de ler de forma crítica a realidade, desencadeando questões e respostas sob novos olhares.

O coletivo proposto pelo autor sugere a participação ativa de um grupo formado por outros professores da escola e da universidade, que compartilham as ideias, principalmente, pela adesão de pesquisadores e acadêmicos.

Professores de Escolas Públicas e Universidade passaram a estreitar os laços em prol de um bem maior, o processo de ensino e aprendizagem, a partir do desenvolvimento da pesquisa educacional e da modificação na perspectiva de visão sobre esse campo. São vários relatos, em pesquisas, de situações envolvendo o compartilhar de ideias, ações e teorias através da interação harmoniosa e produtiva entre professores e acadêmicos pesquisadores. Zeichner (1998, p.219 - 220) traz pesquisas desenvolvidas nas escolas, cujos resultados serviram de base para o diálogo entre professores e acadêmicos especializados envolvendo questões que pudessem tornar as escolas um ambiente mais educativo para todos os estudantes e, maior reconhecimento pelos conhecimentos dos professores.

Quando essa parceria acontece, ambos os lados saem ganhando, “Os acadêmicos provêm os professores de conhecimentos sobre método de pesquisa, assistência na análise e interpretação dos dados e os professores provêm os pesquisadores de um melhor entendimento do contexto da escola, currículo e instrução.” (ZEICHNER, 1998, p. 222). Dessa forma, o autor afirma que “Pesquisa colaborativa é um importante caminho para superar a divisão entre acadêmicos e professores [...]” (p. 223).

Zeichner (1998, p. 229 - 230) acredita que a pesquisa colaborativa pode se desenvolver através do comprometimento dos acadêmicos pesquisadores com os professores em discutir o significado e a relevância da pesquisa conduzida, colaborando no processo da pesquisa e oferecendo suporte às investigações feitas pelos professores tratando resultados como conhecimentos produzidos.



Boff e Del Pino (2018) trazem contribuições sobre o desenvolvimento da pesquisa colaborativa e da formação do professor como profissional mais reflexivo e pesquisador do seu saber, tendo propiciado a formação docente (de forma contínua) por meio da reorganização do currículo escolar através do desenvolvimento de *situações de estudo*². Os autores explicam que as discussões realizadas por meio das situações de estudo (desde o seu planejamento até seu desenvolvimento) foram analisadas a fim de perceber os diálogos capazes de expressar a evolução e criticidade do pensamento docente. Ainda, afirmam que os diálogos e as interações propiciaram reflexões pelos professores que superam as teorias didáticas.

Para Boff e Del Pino (2018), o desenvolvimento desses momentos de estudos, onde existe a articulação entre universidade e escola, contribui para a constituição do professor como profissional crítico de sua prática “[...] que reflete sobre seus saberes obtidos da prática e compreendidos à luz de uma teoria, articulados por múltiplas interlocuções.” (p.172). Para esses autores, no isolamento, “O professor não consegue refletir concretamente sobre mudanças porque ele próprio foi condicionado ao contexto em que atua.” (BOFF, DEL PINO, 2018, p.176). Portanto, na medida em que se conhecem as possibilidades da reflexão no coletivo tanto mais se verificam as dificuldades da reflexão solitária.

Nos estudos de Bervian e Araújo (2020), a pesquisa colaborativa se fortalece por meio da constituição de grupos autorreflexivos sendo que “A formação docente em processos de interação nas comunidades autorreflexivas favorece o desenvolvimento dos conhecimentos necessários para a atuação profissional.” (p. 120). As autoras propuseram a formação de um grupo envolvendo uma tríade de interações composto por professores em formação (futuros profissionais), da Educação Básica (em pleno exercício da docência) e do Ensino Superior, a fim de refletir e discutir o papel das tecnologias da informação e comunicação na formação e constituição de professores de ciências, o que se mostrou muito significativo. E, a partir disso, entendem que “[...] a constituição de comunidades auto reflexivas são espaços profícuos para a articulação e a constituição dos conhecimentos de professor.” (p. 132). Neste sentido, a

² Produção de momentos coletivos de estudo, planejamento e desenvolvimento de uma proposta de organização curricular baseada na vivência cotidiana dos alunos e professores, para propiciar compreensão dos conceitos científicos em contexto e diálogos interdisciplinares.



pesquisa colaborativa mostra-se como um instrumento interessante no processo de constituição do conhecimento favorecendo as interações em assimetria, assim como a pesquisa-ação que veremos a seguir.

O PROFESSOR E A PESQUISA-AÇÃO

Elliott (1998) defende que a pesquisa colaborativa deve ser estabelecida de forma a contribuir para a transformação da prática curricular e do professor, “A *colaboração* e a *negociação* entre especialistas e práticos (professores) caracterizaram a forma inicial do que se tornou, mais tarde, conhecido como *pesquisa-ação* [...] onde a elaboração teórica e a prática curricular se desenvolvem interativamente no contexto escolar.” (p. 138, grifos do autor). A pesquisa-ação na educação combina o exercício da pesquisa em si com a prática educacional envolvendo, nesse processo, acadêmicos-pesquisadores, professores de escolas públicas e privadas e universidades.

Por meio da pesquisa-ação acadêmicos e professores interagem discutindo os resultados e procurando melhorar a prática exercida em sala de aula.

Neste sentido, o conhecimento pedagógico envolve suas teorias e uma dose generosa de entendimento da prática e do contexto na qual está sendo exercida. Elliott (1998, p.140, grifos do autor) explica que o conhecimento pedagógico “[...] compreende *sabedoria*, isto é, um *julgamento prático* temperado por um crescente *entendimento prático*.” Dessa forma, a pesquisa-ação é voltada ao exercício da prática, exigindo comprometimento e conhecimento aprofundado não só da área específica em questão mas também do pedagógico.

Para o autor, a reflexão na ação “É um processo que une e integra ‘*sabedoria, conhecimento implícito, planos, técnicas, ideias e justificação, todos radicados na experiência*.’” (ELLIOTT, 1998, p. 141, grifos do autor). Assim sendo, professor e acadêmico pesquisador podem desenvolver a pesquisa-ação em perfeita harmonia num processo de parceria, interação e do compartilhar de suas experiências, pois, o conhecimento da prática é dominado pelo professor por ser o ator responsável por ela e as técnicas que norteiam a

pesquisa é dominada pelo pesquisador acadêmico que pode buscar suporte na universidade sempre que necessário.

Para que isso aconteça da melhor forma, é preciso lembrar que todos os passos do processo de desenvolvimento da pesquisa-ação precisam estar bem esclarecidos previamente, “Pesquisa-ação não é um meio termo no qual teoria interage com a prática” (ELLIOTT, 1998, p. 147). O professor é peça fundamental deste processo e precisa participar da construção do projeto.

O autor salienta ainda que uma pesquisa enquanto realização prática não é suficiente para se mostrar como tal, ela é só a parte empírica do processo para o levantamento de dados. Para que possa se constituir como pesquisa-ação precisa se desenvolver num movimento de ação - reflexão - ação. Já a validação dos dados da pesquisa é um processo, às vezes demorado, que necessita da ação de outros profissionais, sendo necessário a sistematização e interpretação dos mesmos.

As discussões em torno do professor pesquisador também são geradas por Ludke (2001). A autora apresenta uma análise das relações entre saber docente e pesquisa docente, dando importância ao professor pesquisador e o tipo “próprio” do professor.

Ludke (2001) chama a atenção para a importância da composição de um grupo (ou grupos) de professores reflexivos denominando-o por *grupo profissional*. A autora explica que no grupo profissional: professores compartilham do comum vivenciado gerando discussões e reflexões onde reside um *reservatório cultural* que torna possível a integração de cada um, gerando uma identidade do grupo. A socialização do indivíduo é promovida através desse reservatório comum.

Através de pesquisas realizadas com grupos de professores, Ludke (2001) concluiu que o saber do professor situa-se entre o que ele domina pela sua aprendizagem anterior, sua experiência e a sua aspiração de expansão desse saber. Portanto, o processo de aprender e de aprender a ensinar se prolonga durante toda a carreira do professor. A autora ressalta que o uso contínuo do estudo abre portas para visualizar o quanto mais se tem a aprender.



FATORES IMPEDITIVOS DA CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR CRÍTICO E REFLEXIVO

Este momento traz alguns apontamentos realizados pelos autores citados, mostrando alguns fatores que podem atrapalhar o processo de constituição do professor no profissional reflexivo e crítico da sua prática. Sabe-se que não é fácil para o professor no seu dia-a-dia se tornar um profissional como é esperado devido às próprias políticas públicas e normas de certas escolas. Quando o governo, por exemplo, por meio de políticas educacionais, institui provas aos alunos como meio de avaliar o trabalho desenvolvido acaba direcionando escola e professores ao simples cumprimento de metas. Schön (1992) explica que a política controladora do estado que regula o ensino avaliando alunos e professores através de aplicação de avaliações ou promessas de prêmios acaba levando a uma inversão de valores no processo de construção do conhecimento.

Outro problema, apontado pelos autores, é com relação ao retorno não dado à escola e professores após a realização de pesquisas educacionais. Professores de escolas públicas, de diferentes anos da Educação Básica, que faziam parte de pesquisas educacionais (de forma coletiva), não tinham acesso aos resultados. Zeichner (1998) relata que, em geral, os acadêmicos de cursos de mestrado ou doutorado se apropriam da pesquisa realizada como se fosse apenas a conclusão de um objetivo pessoal, deixando suas escritas de forma estagnada, nos arquivos da Universidade. Essas pesquisas sem retorno não contribuem para a constituição do profissional professor.

Para Zeichner (1998, p. 211), outro problema que dificultava o desenvolvimento da pesquisa educacional, era que os professores também se sentiam explorados pela pesquisa universitária acusando os pesquisadores de “[...] insensíveis às complexas circunstâncias vivenciadas em seus trabalhos e [...] falta de honestidade no relacionamento com aqueles que abrem suas vidas para os pesquisadores acadêmicos [...]”. A falta de interesse dos professores pela pesquisa acadêmica educacional estava relacionada à forma negativa como eram tratados e declarados nos relatos acadêmicos, sentindo-se, muitas vezes, desmotivados a continuar participando de novas pesquisas.

Zeichner (1998) ressalta outro ponto, como o caso dos professores que, após ingressarem nas escolas, passam a trabalhar diariamente em sala de aula, com grandes cargas horárias, sem tempo para participar de formação continuada.

Elliott (1998) explica que a pesquisa-ação também gerou conflitos entre professores (por defenderem sua autonomia profissional como se essa fosse afetada) e especialistas (por defenderem a validação de suas ideias e teorias), em resumo, professores e acadêmicos-pesquisadores não se comunicavam da forma como deveria ser.

Maldaner (2013) apresenta uma outra preocupação que gira em torno dos cursos de formação onde professores universitários continuam reproduzindo o conhecimento da forma como aprenderam (transmissão/recepção) e “ [...] deixando para outro grupo, externo ao curso de química, a formação didático-pedagógica de seus alunos que desejam se licenciar e exercer o magistério.” (p. 2). Professores universitários estão, de certa forma, despreparados para formar um profissional capaz de exercer as habilidades apresentadas até o momento, tal preocupação ocorre na área de química, mas pode ser estendida às demais áreas.

O lado bom é que a pesquisa educacional vem percorrendo um caminho de superação de entraves onde vários, desses fatores, vêm sendo trabalhados no sentido de aproximar escola pública e universidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A profissão de professor exige a atualização como um constante aprender que se estende por toda a carreira, onde a inquietude e interesse são pré-requisitos na permanente constituição do seu conhecimento.

Através dos referenciais citados, pode-se concluir que a *formação continuada* é ferramenta essencial nesta atualização, que envolve conhecimentos - saberes - experiência - ação pedagógica - atuação profissional, regada pela reflexão e criticidade. Tal formação pode ser promovida através da constituição de grupos de reflexão mediados por outros profissionais.



Para o exercício de sua profissão, o professor precisa ter consciência da importância da relação entre conhecimento teórico, observação/problematização/reflexão da prática e das interações com os outros sujeitos da escola e, se possível, com a universidade.

As interações são importantes tanto na sala de aula entre professor e aluno como entre professores e acadêmicos pesquisadores, pois, trazem luzes ao conhecimento e instigam a pensar aquilo que não havia sido pensado.

Dessa forma, o diálogo entre a pesquisa e o campo de atuação é fundamental na constituição do professor como profissional, que se preocupa em ampliar os conhecimentos base e pedagógicos. Além disso, o professor pesquisador da sua prática possui capacidade de investigação e de propor soluções para os próprios problemas, principalmente, quando o faz em diálogos com seus pares.

Todas as contribuições trazidas ao longo do texto, em conjunto, constituirão outra compreensão do conteúdo, do ensino, dos alunos, do processo como um todo. O professor passa a ser um novo sujeito, mais experiente e consciente dos conhecimentos e saberes necessários à sua atuação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERVIAN, P. V., ARAÚJO, M. C. P. de. A comunidade autorreflexiva na constituição dos conhecimentos de professor pela investigação-formação-ação. **Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias**. Vol. 15, No 1 (ene - abr, 2020), pp. 118-134.

BOFF, E. T. de O., DEL PINO, J. C. **Processo Interativo de Formação Docente: Uma perspectiva emancipatória da constituição do currículo escolar**. Curitiba/PR: Appris, 2018.

ELLIOTT, Jonh. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In. GERALDI, Corinta Maria Grisolia Geraldi, FIORENTINI, Dario, PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (orgs.). **Cartografias do Trabalho Docente: Professor(a) Pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil - ALB, 1998. (Coleção Leituras do Brasil).

LUDKE. M. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade**. Ano XXII, nº 74, abril/2001.



MALDANER, O. A. A pesquisa como perspectiva de formação continuada do professor de química. *Quím. Nova* vol.22 n.2 São Paulo Mar./Apr. 1999. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-40421999000200023&lang=pt. Acesso em 26 de julho de 2022.

MALDANER, O. A. A Formação inicial e continuada de professores de química: professor/pesquisador. 4 ed. Ijuí/RS: Ed. Unijuí, 2013. (Coleção educação em química).

SCHÖN, D. A. Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 3ª ed., 1997.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma profesorado. **Revista de Currículum y formación del profesorado**, vol. 9, n. 2, España, 2005.

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor - pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia Geraldi, FIORENTINI, Dario, PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (orgs.). **Cartografias do Trabalho Docente: Professor(a) Pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil - ALB, 1998. (Coleção Leituras do Brasil).