

Estado da publicação: O preprint não foi submetido para publicação

PROFISSIONALIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA

Gabriel Vitoriano Braga, Caian Cremasco Recepti, Eliani Jordana da Silva Moreira, Marcos Vogel, Daisy Brito Rezende

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.10117>

Submetido em: 2024-09-30

Postado em: 2024-10-04 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

ARTIGO

PROFISSIONALIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA

GABRIEL VITORIANO BRAGA¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2588-459X>
gabriel.v.braga@usp.br

CAIAN CREMASCO RECEPUTI¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4068-5548>
caian.receptuti@usp.br

ELIANI JORDANA DA SILVA MOREIRA¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8060-1225>
eliani.j.moreira@usp.br

MARCOS VOGEL²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2883-6320>
Marcos.Vogel@ufes.br

DAISY DE BRITO REZENDE^{1,3}

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7715-0427>
dbrezend@iq.usp.br

¹ Programa de Pós-Graduação Interunidades em Ensino de Ciências, Universidade de São Paulo (USP). São Paulo (SP), Brasil.

² Departamento de Química e Física, Centro de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde, Universidade Federal do Espírito Santo. Alegre, Espírito Santo (ES), Brasil.

³ Departamento de Química Fundamental, Instituto de Química, USP. São Paulo (SP), Brasil.

RESUMO: O estudo refere-se a uma Revisão Sistemática de Literatura (RSL) nos bancos de dados Portal Periódico CAPES e SciELO, englobando artigos científicos empíricos no idioma português, publicados entre os anos de 2012 e 2022. Três portfólios foram criados: i) o de busca inicial, adotando os descritores “profissionalidade”, “profissionalidade docente” e “ensino”; ii) o de seleção inicial, com base na leitura de título, resumo e palavras-chave; e iii) o de seleção final, por meio de uma leitura na íntegra, culminando em um *corpus* de análise de 10 trabalhos. O objetivo desta RSL era identificar elementos que têm estruturado a profissionalidade de professores no contexto da Educação Básica, em diferentes níveis educacionais (Ensino Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). A análise do *corpus* textual foi realizada inspirando-se nos pressupostos da Análise de Conteúdo, de Laurence Bardin, emergindo eixos e subeixos temáticos. Da análise dos cinco eixos temáticos, destacam-se *Tensões, dilemas e desafios* (80%), *Formação Contínua* (70%) e *Relação (sócio)afetiva e emocional* (70%) no *corpus* de artigos analisados. A discussão dos elementos identificados mostra que a construção da profissionalidade docente perpassa por contradições que afetam a profissão. As estratégias de enfrentamento dos conflitos em diferentes contextos e níveis educacionais envolvem aspectos como o reconhecimento do anseio por uma formação contínua, que facilite a construção de relações interpessoais (com os alunos e com a comunidade escolar) e que, simbolicamente, concretize uma agenda de responsabilidades e valores para com a docência. Finalmente, a análise permitiu a proposta de uma redefinição acerca da terminologia “profissionalidade docente”.

Palavras-chave: profissionalidade docente, educação básica, profissão docente, revisão de literatura.

TEACHING PROFESSIONALITY IN BASIC EDUCATION: A SYSTEMATIC REVIEW

ABSTRACT: The study refers to a Systematic Literature Review (SLR) in the Portal Periódico CAPES and SciELO databases, encompassing empirical scientific articles in Portuguese, published between 2012 and 2022. Three portfolios were created: i) the initial search, using the descriptors “professionalism”, “teaching professionalism” and “teaching”; ii) the initial selection, based on reading the title, abstract, and keywords; and iii) the final selection, by reading the full text, culminating in an analysis corpus of 10 papers. This RSL aimed to identify elements that have structured the professionalism of teachers in the context of Basic Education, at different educational levels (Early Childhood Education, Primary Education, and Secondary Education). The corpus was analyzed using the assumptions of Laurence Bardin's Content Analysis, emerging thematic axes and sub-axes. From the analysis of the five thematic axes, Tensions, dilemmas, and challenges (80%), Continuing Education (70%), and (socio) affective and emotional Relationships (70%) stand out in the corpus of articles analyzed. The discussion of the elements identified shows that the construction of teaching professionalism goes through contradictions that affect the profession. The strategies for dealing with conflicts in different educational contexts and levels involve aspects such as recognizing the desire for continuous training, which facilitates the building of interpersonal relationships (with students and the school community) and symbolically concretizes an agenda of responsibilities and values for teaching. Finally, the analysis allowed us to propose a redefinition of the terminology “teaching professionalism”.

Keywords: teaching professionalism, basic education, teaching profession, literature review.

PROFESIONALIDAD DOCENTE EN EDUCACIÓN BÁSICA: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

RESUMEN: El estudio se refiere a una Revisión Sistemática de la Literatura (RSL) en las bases de datos Portal Periódico CAPES y SciELO, abarcando artículos científicos empíricos en portugués, publicados entre 2012 y 2022. Se crearon tres carpetas: i) la búsqueda inicial, utilizando los descriptores “profesionalidad”, “profesionalidad docente” y “docencia”; ii) la selección inicial, basada en la lectura del título, resumen y palabras clave; y iii) la selección final, mediante la lectura del texto completo, culminando en un corpus de análisis de 10 artículos. El objetivo de esta RSL fue identificar los elementos que han estructurado la profesionalidad de los profesores en el contexto de la Educación Básica, en diferentes niveles educativos (Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria). El corpus fue analizado utilizando los supuestos del Análisis de Contenido de Laurence Bardin, emergiendo ejes y sub-ejes temáticos. Del análisis de los cinco ejes temáticos, se destacan en el corpus de artículos analizados las Tensiones, dilemas y desafíos (80%), la Educación Continuada (70%) y las Relaciones (socio)afectivas y emocionales (70%). La discusión de los elementos identificados muestra que la construcción del profesionalismo docente está permeada por contradicciones que afectan a la profesión. Las estrategias para lidiar con los conflictos en los diferentes contextos y niveles educativos involucran aspectos como el reconocimiento del deseo de formación continua, que facilita la construcción de relaciones interpersonales (con los alumnos y la comunidad escolar) y materializa simbólicamente una agenda de responsabilidades y valores para la docencia. Finalmente, el análisis nos permitió proponer una redefinición de la terminología “profesionalidad docente”.

Palabras clave: profesionalidad docente, educación básica, profesión docente, revisión de la literatura.

INTRODUÇÃO

Este texto é um recorte da pesquisa de Mestrado, em andamento, de um dos autores. O objetivo da Dissertação é o de investigar se os professores de Química da Rede Básica Pública Estadual de São Paulo compartilham de um Sistema de Representações Sociais (**SRS**) que articule os objetos sociais “experimentação” e “profissionalidade docente”, para se inferir a influência de um ou mais aspectos deste sistema representacional em sua prática docente¹. Utilizou-se, para tanto, como aporte teórico-metodológico, a Teoria das Representações Sociais, de Serge Moscovici (2015). Considerou-se como uma importante etapa da pesquisa a construção de uma revisão bibliográfica acerca das características concernentes à profissionalidade docente no contexto da Educação Básica. Assim, o objetivo do presente artigo é o de apresentar os resultados obtidos desta revisão.

As discussões acerca da profissionalidade e sua inserção no campo da docência não se distanciam da lógica discursiva tocante à sociologia das profissões e à profissionalização dos ofícios. Em primeira instância, o termo advém de outros campos do saber (para além da sociologia do trabalho, há contributos da psicologia social e da sociologia interacionista, por exemplo). A profissionalidade vem sendo adotada como referencial de análise com vistas a superar os discursos teóricos produzidos externamente ao exercício da profissão docente, os quais, historicamente, têm-se calcado em concepções normativas (AMBROSETTI; ALMEIDA, 2009).

A profissionalização como movimento autoral de um dado grupo profissional é defendida como a compreensão coletiva de definições e caracterizações próprias de uma determinada atividade, bem como o reconhecimento de seu prestígio social, aspectos que reflitam as especificidades afetas ao seu exercício (ESPINDOLA, 2017). Dois pólos de interesse têm sido envolvidos nas discussões sobre a profissionalização docente. De um lado, encontram-se as reivindicações por melhores condições de trabalho, uma consequência do processo de proletarização do magistério em curso no País. Por outro lado, ampliam-se as ações reformistas implementadas por gestores da Educação no País, tais como as avaliações externas para o ranqueamento das escolas, o que tem levado à proposição de políticas que implicam na desqualificação da prática docente, devida à perda de autonomia dos professores, submetidos a diversos mecanismos de controle no espaço escolar (HYPOLITO, 1999).

Estas políticas têm levado, nos últimos anos, a um esforço de reinterpretação da docência sob uma nova ótica, de resistência, que ressalte as especificidades dos professores, delineando batalha legítima não apenas em torno da construção de um conteúdo particular, mas de um sistema com referenciais próprios que explicita o alcance de finalidade social desta profissão (ESPINDOLA, 2017). Esse direcionamento busca distanciar-se do discurso sociológico em torno dos atributos que configurariam o estatuto das profissões e seu devido reconhecimento social, e dos aspectos relacionados aos fenômenos de proletarização ou desprofissionalização docente, para a compreensão da

¹ Um **SRS** é compreendido como uma rede de Representações Sociais (**RS**) acerca de vários objetos, as quais se assemelhem em termos de conteúdo e estrutura, facilitando a compreensão de determinada realidade contextual, (JODELET, 2001; FÉLIX *et al.*, 2017). As **RS** são uma forma de conhecimento socialmente construído e partilhado, com uma função prática de nortear, justificar e explicar a realidade do grupo que as partilham (MOSCOVICI, 2015).

complexidade da docência enquanto construto humano, social e histórico, exercida por aqueles que se inserem no ambiente educacional (a escola e a universidade) (CONTRERAS DOMINGO, 2012).

É importante salientar que esse debate tem se traduzido em perspectivas da profissionalidade docente, na contemporaneidade, com base em diferentes modelos teóricos que “tentam estruturar conceitualmente a realidade educativa”, sejam quais forem suas bases epistemológicas e pedagógicas (MORGADO, 2005, p. 34). Este aspecto desvela a natureza polissêmica do conceito *profissionalidade*, característica sedimentada por alguns estudos bibliográficos acerca do tema no período de 1998 a 2014 (PANÇARDES, 2010; BRZEZINSKI, 2014; GORZONI, 2016), desde sua inserção no contexto brasileiro e no campo docente pelos escritos do autor espanhol Gimeno Sacristán, na década de 1990 (AMBROSETTI, ALMEIDA, 2009).

Dentre os resultados destas revisões, Pançardes (2010) destaca que muitos estudos têm-se referido aos termos *profissionalidade*, *profissionalização* e *identidade* como sinônimos ou com atribuem pouca profundidade epistêmica a eles, o que pouco contribui para a compreensão acerca destes neologismos derivados de “profissão”, os quais apresentam características próprias. Particularmente, no que se refere à profissionalidade, não há consenso quanto às suas características que poderiam referir-se: à integridade do fazer docente; ao desenvolvimento profissional; à constituição da identidade docente; aos saberes específicos da profissão; às componentes das dimensões social e pessoal do professor; ao compromisso ético e político no que tange à sua responsabilidade individual e comunitária; e à construção de habilidades e competências no âmbito formativo inicial, continuado e de exercício da profissão (BRZEZINSKI, 2014; GORZONI, 2016).

Este debate se complexifica à medida que vários estudos relatam características da profissionalidade do professor em distintos níveis educativos, como na Educação Básica (MACENHAN, 2019; SURMACZ, 2021) e Educação Superior, focalizando ora os professores formadores (BAZZO, 2007; SUAREZ, 2018) ora os licenciandos (DONATO, 2017). Roldão (2005), há quase duas décadas, já sinalizava haver distinções entre **RS** sobre a profissionalidade dos professores do Ensino Superior em relação àquelas das demais categorias docentes. De forma geral, os professores que atuam na rede pública da Educação Básica têm condições materiais e de regime de trabalho menos favoráveis do que aquelas dos profissionais de Ensino Superior público, devidas às relações de poder simbólico entre estes níveis educativos.

NOTAS METODOLÓGICAS

Para a presente análise acerca da profissionalidade docente, optou-se pela Revisão Sistemática de Literatura (**RSL**), tanto por seu rigor e clareza, que subsidiam a identificação, seleção, descrição e análise dos contributos das pesquisas, quanto pela reprodutibilidade possibilitada pelo método (FERENHOF; FERNANDES, 2016), conduzindo a resultados relevantes e robustos. Os pressupostos da **RSL**, aqui aplicados, são os desenvolvidos por Tranfield, Denyer e Smart (2003), que os organizam em três estágios: **I** - *Planejando a revisão*; **II** - *Conduzindo a revisão*, e **III** - *Relatório e Divulgação*. Cada estágio é composto por fases, que em seu total correspondem a nove (9).

Estágio I - Planejando a revisão

O Estágio I é composto por três fases: 0 - *identificação da necessidade de revisão*, 1 - *elaboração da proposta de revisão*, e 2 - *desenvolvimento do protocolo de revisão*. Para isso, reconheceu-se a partir das revisões bibliográficas mencionadas na seção anterior que o conceito “profissionalidade” está em contínua construção, não havendo consenso quanto a seus aspectos e dimensões. Nas palavras de Gimeno Sacristán (1999, p. 65), a profissionalidade “está em constante elaboração, devendo ser analisada em função do momento histórico concreto e da realidade social que o conhecimento pretende legitimar, em suma, tem de ser contextualizado”.

Considerada esta premissa, foi criado o protocolo de revisão, inspirado em Alves (2023), composto pelos seguintes elementos: informações gerais (título, autoria e descrição), e informações bibliométricas (objetivo, questão norteadora, palavras-chave, seleção dos bancos de dados, idioma, operador lógico, critérios de busca, critérios de seleção, recorte temporal, definição dos tipos de documentos, processos envolvidos, portfólio de extração dos dados, sumariação dos dados e critérios de catalogação das informações).

Foram selecionadas duas bases de dados, Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*, dada ao seu alcance sobre produções acadêmicas e tecnológicas tanto nacionais quanto internacionais (MELLO, 2020). Optou-se por trabalhar com artigos científicos de natureza empírica, priorizando trabalhos nos idiomas selecionados (espanhol, inglês e português) e que indicassem haver relação direta com o cenário brasileiro do Ensino Básico. O contexto nacional foi privilegiado dadas as distinções nos currículos e concepções de outros países face às particularidades contextuais, políticas e culturais tocantes ao conceito “profissionalidade docente” (ALTET; PAQUAY; PERRENOUD, 2003).

Estágio II - Execução da Revisão

O Estágio II é composto por quatro fases: 3 - *identificação da pesquisa*, 4 - *seleção dos estudos*, 5 - *avaliação da qualidade dos estudos*, 6 - *extração e acompanhamento do processo* e 7 - *síntese das informações*. Com o protocolo desenvolvido, foram organizados os termos de busca a partir das palavras-chave e/ou expressões selecionadas, com base na leitura flutuante de algumas Teses e Dissertações (ALVES, 2012; MORAES, 2021). Além disso, empregou-se como operadores lógicos o booleano “AND” e as aspas, “”, entre os termos e expressões delimitadas: profissionalidade, profissionalidade docente e ensino.

Adotou-se como recorte temporal da revisão o período de 2012 a 2022 para compreender aspectos que têm sido desvelados nesta década no contexto da Educação Básica sobre o tema supracitado. Essa escolha foi influenciada pelos resultados dos trabalhos de revisão bibliográfica mencionados anteriormente. Brzezinski (2014) aponta que no recorte feito entre os anos de 2003 e 2010, houve um crescimento no número de publicação de Teses e Dissertações a respeito da profissionalidade, a partir de 2006. Gorzoni (2016) argumenta que este crescimento possibilitou a investigação de artigos científicos sobre a temática, no período de 2006 a 2014. No entanto, foram identificados apenas quatro (4) trabalhos concernentes à profissionalidade docente, sendo que nenhuma destas produções datava dos anos de 2013 e 2014, abrindo espaço para o recorte que delineamos.

Do processo de busca à delimitação do *corpus* de análise foi necessária a criação de três portfólios: o de busca, o de seleção inicial e o de seleção final. O primeiro portfólio foi construído com

base nos seguintes critérios de busca: i) revisado por pares; ii) acesso aberto; e iii) recorte temporal de 2012 a 2022. Antes da sua construção, optamos por uma busca preliminar sem o recorte temporal utilizando os descritores mencionados, a fim de verificar a quantidade de produções de retorno em cada banco de dados, a qual totalizou 1035 estudos. Em seguida, incluíram-se os filtros de busca (revisado por pares, acesso aberto e recorte temporal) definidos para um primeiro refinamento do trabalho, identificando-se 178 produções (Tabela 1).

A construção do portfólio de seleção inicial baseou-se na leitura do título, resumo e palavras-chave de cada um dos 178 artigos arquivados, tendo como referência os seguintes critérios de seleção: i) trabalhos de natureza empírica e ii) trabalhos que tratam da “profissionalidade docente” em quaisquer dos níveis da Educação Básica: Ensino Infantil, Ensino Fundamental (I e II) e Ensino Médio. Este segundo redefinição reduziu o corpus inicial de 178 para 24 artigos.

A Seleção Final consistiu no último refinamento, mediante a construção do portfólio contendo os artigos lidos na íntegra para a exclusão de eventuais trabalhos dissonantes ao recorte temático desta revisão com base nos critérios mencionados. Cada um dos portfólios foi criado com auxílio do Software Excel, englobando os trabalhos de ambos os bancos de dados. A Tabela 1 sumaria os resultados destes procedimentos de busca e seleção dos trabalhos que compuseram o corpus de análise desta revisão.

Tabela 1 – Relação dos termos de busca nos portais CAPES e SciELO e quantidade de artigos encontrados para profissionalidade docente

Plataforma	Termos	Artigos			
		Total	Busca Recorte temporal 2012-2022 ²	Seleção Inicial	Corpus de Análise
CAPES	“profissionalidade”	474	166	22	9
	“profissionalidade docente”	242	0	0	0
	“profissionalidade” AND “ensino”	223	0	0	0
SCIELO	“profissionalidade”	52	12	2	1
	“profissionalidade docente”	22	0	0	0
	“profissionalidade” AND “ensino”	22	0	0	0
Total		1035	178	24	10

Fonte: Elaborada pelos autores.

É importante ressaltar que o corpus de análise envolveu somente artigos em português. A utilização de palavras-chave em português levou à identificação de artigos escritos em espanhol ou em inglês, devido à presença de resumos nessa língua, que compuseram os portfólios de busca e de seleção

² Foi realizado um cruzamento entre as plataformas CAPES e SciELO como via de exclusão de repetições e duplicação de trabalhos em cada uma delas. A CAPES foi utilizada como parâmetro tendo em vista o maior alcance de produções buscadas.

inicial. Contudo, a leitura do resumo e título e, em seguida, uma primeira leitura na íntegra para a seleção final (Fases 4 e 5) levaram à exclusão dos trabalhos nos demais idiomas, que não respeitaram os critérios de seleção estabelecidos para a composição do corpus desta revisão.

A síntese das informações advindas do *corpus* foi possibilitada pela criação de uma ficha de leitura, adaptada de Milaré (2013) para a modalidade de artigo científico, englobando pergunta e objetivo(s), referencial teórico, aspectos metodológicos, principais resultados e conclusões. A leitura na íntegra dos trabalhos foi necessária para o processo de categorização dos aspectos concernentes à temática. A categorização dos artigos foi realizada inspirando-se nos pressupostos de Bardin (2016) para a Análise de Conteúdo, procedimento sumariado no Quadro 1.

Quadro 1 – Descrição das etapas de Análise de Conteúdo envolvidas na **RSL** sobre “profissionalidade docente”

Etapas	Descrição do processo realizado
1^a. A Pré-análise	A leitura flutuante é o primeiro contato com o material de análise, tendo sido realizada na íntegra do <i>corpus</i> e de suas respectivas fichas de leitura.
2^a. A Exploração do material	Esta etapa se refere à delimitação de unidades de registro (palavras ou temas) e de contexto (como frases correspondentes às palavras e parágrafos aos temas identificados) que, posteriormente, foram agrupadas nos eixos temáticos de análise. Para a validação dos eixos propostos houve a colaboração de três pesquisadores não envolvidos em sua proposição. Este procedimento com base em procedimentos usuais da Concordância Interobservador (CRESWELL, 2014; GASKELL; BAUER, 2014). Foram realizadas reuniões semanais com os interobservadores, que se responsabilizaram pela leitura aprofundada de seus de alguns trabalhos. Cada colaborador recebeu um número diferente de trabalhos para a análise, verificando sua relação com um ou mais eixos construídos previamente e suas respectivas descrições. No caso de discordâncias, discutia-se para o estabelecimento de consensos.
3^a. A Inferência e a Interpretação	Etapa que consistiu na escrita de um metatexto com as inferências e comparação com literaturas da área, procedimento corresponde ao estágio III e suas respectivas fases da RSL .

Fonte: Elaborado pelos autores.

Estágio III - Comunicação e divulgação da revisão

O Estágio III é composto por duas fases: 8 - *Relatório e Recomendações* e 9 - *Buscando evidências na prática*. Realizadas simultaneamente, consistiram no relato descritivo e comparativo dos resultados obtidos. Essa síntese textual originou os subtópicos da próxima seção, respectivamente: i) análise bibliométrica, buscando apresentar uma visão panorâmica do *corpus* obtido e ii) análise categorial semântica em que se discutem os significados atribuídos aos eixos temáticos propostos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A **RSL** sobre “profissionalidade docente” abarcou dez (10) artigos científicos empíricos referentes à Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio) publicados entre os anos de 2012 a 2022 (Quadro 2). Dos trabalhos analisados integralmente, nove (9) foram encontrados no banco CAPES e um (1) no SciELO, sendo codificados da seguinte maneira: **C1** a **C9** (CAPES) e **S1** (SciELO). O baixo número de trabalhos identificados no Portal SciELO pode ser explicado por sua menor abrangência (vide Tabela 1). Particularmente no que concerne à apresentação dos resultados fruto da análise temática do presente *corpus*, as unidades de significação dos trabalhos foram identificadas por estes códigos.

Quadro 2 - Relação dos artigos científicos sobre “profissionalidade docente”

ID ^a	Título	Autores	Periódico	Ano
C1	Aprendizagem da docência em Geografia: reflexões sobre a construção da profissionalidade	Lopes	Ensino Em Re-Vista	2012
C2	Profissão professor: a dimensão afetiva contemplada em sua identidade	Arnosti, Benites e Souza Neto	Educação: Teoria e Prática	2013
C3	Profissionalidade docente: Conteúdo e Estrutura das Representações Sociais de Professores Iniciantes no Contexto das Políticas de Formação Inicial	Ens e Donato	Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional	2014
C4	A construção da profissionalidade docente polivalente nos anos iniciais do ensino fundamental: questões para a formação	Cruz	Linhas Críticas	2016
C5	Da solidão do trabalho docente à necessidade do trabalho educativo na escola: relatos de professores iniciantes	Cassão e Chaluh	Revista de Educação	2018
C6	Há diferença? Processos de constituição da identidade profissional de docentes homossexuais	Dal’Igna, Silva e Silva	Revista Prâxis	2019
C7	As tensões do início da carreira docente	Fortes e Nacarato	Linhas Críticas	2020
C8 ³	A construção da profissionalidade docente nas narrativas de professoras aposentadas	Eiterer, Silva e Silva	Colloquium Humanarum	2021
C9	Representações sociais de professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico sobre a importante	Jardim e Carvalho	Colloquium Humanarum	2021

³ **C8** investigou professoras aposentadas com formação em Pedagogia. No entanto, a pesquisa enfoca sua atuação a partir da década de 1980 nos anos iniciais do ensino fundamental, segmento que se enquadra no contexto definido como “educação básica” para os propósitos desta revisão.

	da pesquisa na atuação profissional e na formação docente: desafios e dilemas			
S1	Saberes e profissionalidade de egressos do curso de Pedagogia das Águas: a formação inicial em foco	Lobato e Davis	Educar em Revista	2019

^a Identificação do *corpus* - ID - identificação. Fonte: Elaborado pelos autores.

Caracterização bibliométrica dos trabalhos analisados

Um panorama geral da caracterização bibliométrica deste *corpus* de artigos será apresentado a seguir, com base em três descritores: a) ano de publicação, b) nível de ensino e c) local de publicação.

Considerando o recorte temporal (2012-2022) investigado, observa-se uma aparente tendência linear de distribuição entre os anos de 2012 e 2018, com publicação anual de um (01) artigo científico empírico sobre pelo menos um dos níveis da Educação Básica escolar; exceto para os anos de 2015, 2017 e 2022 em que não foram identificadas publicações desta natureza. Particularmente em relação aos anos de 2019 e 2021, evidencia-se a publicação de dois (02) trabalhos. A baixa presença de artigos empíricos no período investigado é semelhante aos resultados de Gorzoni (2016), revisão que identificou apenas quatro (04) artigos científicos (três empíricos e um ensaio teórico) referentes ao descritor “profissionalidade docente” de um total de 33 relacionados à profissão docente, sendo os demais relacionados a outros descritores investigados (profissionalismo, profissionalização docente e desenvolvimento profissional), no período de 2006 a 2014.

No tocante à atuação de professores em um ou mais níveis de ensino da Educação Básica, na Tabela 2 está indicada a distribuição dos artigos referentes a esta temática.

Tabela 2 - Produções sobre “profissionalidade docente” em função do nível de ensino

Grupo	Nível de ensino	Artigos	Quantidade ^a	
1	Educação Infantil	C5 e C6	2	
2	Ensino Fundamental	Anos iniciais (1º ao 5º)	C2, C3, C4, C5, C7, C8 e S1	7
		Anos finais (6º ao 9º)	C1, C6	2
3	Ensino Médio	C1, C5, C6 e C9	4	

^a Não se trata do valor absoluto, pois alguns trabalhos envolveram professores em mais de um nível de ensino, simultaneamente (C1) ou em distintos níveis (C5 e C6). Fonte: Elaborado pelos autores.

Da análise da Tabela 2 infere-se que as pesquisas têm buscado compreender, predominantemente, o processo de constituição da profissionalidade docente no âmbito do Ensino Fundamental - principalmente em relação aos anos iniciais. Estes professores são graduados em Pedagogia. **C1**, por sua vez, investigou professores formados em Geografia, enquanto **C9** não informou a área de formação dos partícipes.

No que se refere à localização geográfica, observa-se que a região Sudeste lidera o número de publicações (05), seguida pela região Sul (03), possivelmente em função da concentração de programas de pós-graduação nessas regiões, como já recorrentemente identificados pela literatura. Embora a produção acadêmico-científica brasileira apresente heterogeneidade geográfica para distintas áreas de estudo, a sua concentração, principalmente, na região Sudeste se dá pela trajetória

historicamente consolidada de universidades e institutos (estaduais e federais) de pesquisa (SUZIGAN; ALBUQUERQUE, 2011; SIDONE; HADDAD; MENA-CHALCO, 2016).

Análise temática dos trabalhos

Da Análise de Conteúdo dos dez (10) artigos da **RSL** sobre a profissionalidade docente na Educação Básica emergiram cinco eixos temáticos sistematizados no Quadro 3. Assim, a seguir, são discutidos cada um dos eixos e suas articulações.

Quadro 3 – Descrição dos eixos (e subeixos) temáticos sobre “profissionalidade docente”

Eixos Temáticos		Identificação
1. Tensões, Dilemas e/ou Desafios		
Subeixo 1.1 <i>As vivências em si e os sentimentos correlatos</i>	<i>Descrição:</i> Corresponde aos condicionantes e seus efeitos referentes ao processo de desenvolvimento e constituição da profissionalidade docente.	C1, C2, C4, C5, C6, C7, C8 e C9
Subeixo 1.2 <i>Estratégias de superação</i>	<i>Descrição:</i> Centra-se nas possibilidades de superação desses condicionantes pelos professores.	C1, C7 e C8
2. Formação Contínua		
Subeixo 2.1 <i>Noção de aperfeiçoamento</i>	<i>Descrição:</i> Formação contínua como uma prática de compartilhamento de experiências e construção de conhecimentos.	C2, C3, C4, C7, C8, C9 e S1
Subeixo 2.2 <i>Estratégias, instrumentos e espaços formativos</i>	<i>Descrição:</i> Refere-se às possibilidades de estratégias, instrumentos e contextos em que se dá e caracteriza a formação contínua.	C2, C3, C8, C9 e S1
3. Relação (sócio)afetiva e emocional		
Subeixo 3.1 <i>Relação professor-aluno</i>	<i>Descrição:</i> Relação mediada (e almejada) pela dialogicidade, empatia e sensibilidade do professor quanto às expectativas, contextos e necessidades dos estudantes.	C1, C2, C4, C6, C8 e S1
Subeixo 3.2 <i>Trabalho coletivo</i>	<i>Descrição:</i> Refere-se à importância da interação dada entre os atores escolares (fazem parte deste universo: os educadores, gestores, demais profissionais que atuam na rotina escolar, os familiares ou responsáveis pelos estudantes, e representantes do território em que a instituição está inserida) como veículo de potencialização de suas práticas, para superação de dificuldades e/ou para a construção da sensação de pertença a um grupo: o de professorado.	C2, C4, C5 e C8
4. Compromissos, responsabilidades e valores		
<i>Descrição:</i> O compromisso social do professor é percebido como conjunto de responsabilidades e valores com a formação e desenvolvimento dos alunos, pelas quais possibilitam melhorias para ambos os agentes (professor e estudante), podendo ser influenciadas por determinantes externos e internos à profissão docente.		C2, C3, C4, C5, C7 e S1
5. Conhecimentos pedagógicos necessários para a profissão docente		
<i>Descrição:</i> Corresponde à percepção dos professores sobre a necessidade do planejamento e seleção de estratégias e/ou instrumentos pedagógicos adaptáveis ao contexto de inserção do professor e do estudante.		C1, C4, C7, C8 e S1

Tensões, dilemas e desafios

De acordo com os artigos analisados (**C1, C2, C4, C5, C6, C7, C8, C9**), o desenvolvimento da profissionalidade docente é marcado por tensões, dilemas e desafios (**Eixo 1, Quadro 3**). Da análise do **Subeixo 1.1 As vivências em si e os sentimentos correlatos**, emergiram três grupos (I, II e III) de desafios enfrentados pelos professores. O primeiro (grupo I) diz respeito à precariedade das condições de trabalho (**C1, C5, C7, C8 e C9**), atrelada a questões como: a) limitações de infraestrutura da instituição (**C1**), b) ausência de recursos materiais e financeiros (**C7 e C9**), c) sobrecarga horária de trabalho relacionada às atividades administrativo-burocráticas (**C5, C8 e C9**), tais como reuniões e assunção de cargo de coordenação (**C9**) e função informal de supervisão de professores novatos por professores mais experientes (**C5**) e d) à feminilização da educação nos anos iniciais do Ensino Fundamental possivelmente devida à precarização do trabalho docente e à percepção social do papel da mulher na sociedade (**C2**).

Além da ausência de apoio aos professores pela comunidade escolar (família, direção, coordenação e colegas de trabalho), os desafios abrangidos na categoria II referem-se ainda à sua desqualificação profissional (**C2, C5, C6 e C7**). Particularmente, esta desqualificação é atribuída ora à posição em início de carreira (**C5**), ora à discriminação devida à orientação sexual de docentes (**C6**), ou ainda pela modalidade formativa em Educação à Distância (**C7**). Esta ausência de apoio sentida pelos professores tem dificultado a criação de espaços de discussão sobre as próprias demandas da profissão, no que toca às situações concretas e imprevisíveis do espaço escolar e sua relação com as teorias educacionais estudadas durante a formação inicial (**C1 e C5**).

Por fim, a terceira categoria (III) concerne à falta de manejo pedagógico e domínio do conteúdo decorrente das lacunas da formação inicial (**C1 e C7**), podendo refletir no receio quanto às demandas da profissão (**C1**), na percepção sobre a indisciplina estudantil (**C1 e C7**) e em lacunas de aprendizagem pelos alunos (**C7**).

Da análise deste *corpus*, sugere-se que esses desafios podem estar relacionados a tensões e dilemas⁴ vivenciados no ambiente escolar. Dentre eles, está a contradição entre as expectativas das famílias dos alunos e aquelas dos docentes quanto aos modos de ensinar e aprender, face à necessidade de preocupar-se com a dimensão (sócio)afetiva de sua profissão no contexto da polivalência (**C2**), aspecto que pode estar relacionado à atividade à discriminação de gênero explicitada na primeira categoria de desafios e à própria formação dos professores dos anos iniciais (segundo grupo). Em segunda instância, está a tensão entre os marcos regulatórios da profissão e os valores subjetivos dos professores à medida que vivenciam esta interface (**C4**), o que sugere também estar atrelada a aspectos referentes à precariedade das condições de trabalho (primeiro grupo de desafios). Além disso, desta segunda tensão originar-se-ia um dilema, destacado por **C4**, entre a concepção de polivalência dos investigados (o estudo interdisciplinar entre as componentes curriculares) construída pela sua formação

⁴ Tomamos *dilema* e *tensão* como terminologias distintas, mas correlacionadas: a primeira está para o campo da moralidade, da dimensão individual dos sujeitos em como lidar com as situações; enquanto a segunda refere-se ao campo socioprofissional, advindo de fatores externos ao sujeito. Ambas podem ser expressas, assim, em termos de desafios enfrentados pelos professores.

inicial e o foco nas componentes Língua Portuguesa e Matemática; cujas políticas educacionais são apontadas como a fonte dilemática (C4).

O estudo apresentado por C9 debruçou-se sobre a RS de professores sobre a atividade de pesquisa científica no âmbito do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) em um dos campi do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, como parte integrante da profissionalidade; também vai ao encontro desta segunda tensão. O estudo aponta que os partícipes lidam com marcos regulatórios a partir de determinadas portarias, que ora incidem sobre uma maior atuação na sala de aula (atividade de ensino), ora focalizam a carga horária de atividades de pesquisa e extensão; aspectos estes destacados por C4 e C9 que podem gerar a sobrecarga de trabalho destacada.

Essas dificuldades enfrentadas, prioritariamente, no início do exercício pleno da docência direcionam para dois campos de influência que tendem a caracterizar e afetar a profissionalidade docente. De um lado, estão as consequências negativas desse contexto conflituoso: adoecimento mental e instabilidade emocional diante de sentimentos e sensações de medo, insegurança, solidão, desamparo, cansaço e despreparo profissional (C1, C5, C6 e C8). Além disso, C1, ao propor compreender os momentos de apropriação, produção e transformação de conhecimentos e saberes necessários à constituição da profissionalidade de professores de Geografia do Ensino Fundamental e Médio no município de Maringá-PR, destaca a ausência ou perda da autonomia quanto à vontade de conceber o currículo, particularmente, no que diz respeito ao poder de decisão quanto às estratégias e conteúdos curriculares; que somados aos primeiros efeitos, podem direcionar, assim como C5 e C8 apontam, para a desistência da profissão:

Trata-se de um rico momento de aprendizagens e descobertas que, paradoxalmente, é acompanhado pelo medo, pela insegurança e pelo sentimento de despreparo profissional. É assim que podemos compreender a frase do professor Francisco: “eu costumo dizer que meu primeiro ano foi muito difícil, eu quase desisti. Estive à beira da desistência. Esse impacto doloroso, “o choque de realidade”, é um momento em que, como vimos, desistir da profissão é uma opção sempre considerada” (C1, p. 312, grifo nosso).

Os desafios e reflexos negativos do vivenciado pelos professores, por um lado, tem indicado uma fragilização da sua profissionalidade, interferindo nos comportamentos, estratégias e processos que estes sujeitos desenvolvem como veículo para o exercício de sua profissão e concretude de suas responsabilidades e compromissos (exigidos e concebidos). As mudanças que ocorrem exteriormente ao espaço escolar, ou interiores a ele, alteram radicalmente o trabalho a ser alcançado pelo corpo docente, pois o mal-estar causado não apenas influi, de modo decisivo, no processo mais pragmático do ensino e da aprendizagem (na dimensão da sala de aula), mas nas relações tecidas com sua comunidade e com a própria profissão (ESTEVE, 1999).

A ausência de colaborações entre os professores e a comunidade escolar bem como as lacunas na formação inicial têm se tornado contínuos obstáculos à constituição da profissionalidade do professor, aspectos também apontadas pela literatura especializada (MARCELO GARCIA; 2010; NÓVOA; VIEIRA, 2017). Em geral, os autores destacam que nos últimos anos tem-se instaurado uma cultura profissional solitária no espaço escolar, refletindo nas sensações de desamparo e angústia identificadas pelo *corpus* desta revisão, o que, por outro lado, tem sedimentado uma espécie de conservadorismo nesse contexto.

Segundo Marcelo García (2010), a sensação de isolamento também se reflete na postura dos professores em sala de aula, principalmente, naquela dos sujeitos em fase inicial da carreira. Esta situação de desamparo os têm levado a privilegiar metodologias expositivas ao lecionar os conteúdos escolares, o que pode condicionar os estudantes a uma postura de simples testemunhas de seu aprendizado. Além disso, este contexto distanciaria os discentes de diálogos importantes com outras disciplinas e com aspectos de sua realidade local, que poderiam ser aprofundados por estes docentes caso houvesse espaços que favorecessem a colaboração entre os professores iniciantes, aqueles mais experientes, os coordenadores pedagógicos e outros agentes da comunidade escolar.

Por outro lado, os resultados de **C1**, **C6** e **C8** também sugerem elementos de uma caracterização positiva da profissionalidade dos professores. De acordo com estes estudos, os professores investigados reconhecem que mesmo diante das circunstâncias negativas que vivenciam no cotidiano da profissão docente, encontram possibilidades para construir novas aprendizagens e estratégias pedagógicas. Costumam recorrer a experiências e a saberes de suas formações iniciais bem como, em alguns casos, às relações interpessoais concretas com os pares no ambiente de trabalho.

Dentre as **estratégias de superação** desses condicionantes, alocadas do **Subeixo 1.2** (Quadro 3), alguns dos estudos sugerem: i) a implementação de atividades vinculadas à tradição da disciplina, como a aula de campo (**C1**); ii) a constância em planejar as atividades como renovação de posturas e a resgate de memórias positivas relativas à socialização do professor em seu percurso durante a escolarização básica (**C7**); e iii) a busca pelo trabalho coletivo em contextos onde se reconhece o apoio entre os pares (**C8**). Além disso, esta superação, para **C1**, se faz “**pela renúncia a modelos idealizados de alunos e de escola, pela impossibilidade de definir, a priori, a situação pedagógica. [...] as tentativas de ultrapassar as dificuldades iniciais não aconteceram longe das características da própria disciplina** (**C1**, p. 312, grifo nosso).

Já para **C7**, a superação dos condicionantes vivenciados na Educação Básica ocorre ao “**ir se percebendo docente, os encontros com os professores do passado acabam atuando como um repertório do que se espera de um professor, que fica impregnado nas lembranças e do qual o professor iniciante tenta se aproximar**” (**C7**, p. 9, grifo nosso).

Pode-se inferir que os conflitos vivenciados pelos professores desde o início do exercício da docência têm permeado de dois modos a constituição da sua profissionalidade: estas circunstâncias ora tem fragilizado a sua construção, ora contribui para a produção de conhecimentos por meio das ações mencionadas. Para uma parcela do *corpus* docente investigado, a superação desses obstáculos é possibilitada pela decisão de exercício pleno da profissão, vontade resultante do processo de reflexão individual e coletiva sobre suas ações e experiências como professor da Educação Básica.

Formação contínua

Parte deste *corpus* de análise (70% **C2**, **C3**, **C4**, **C7**, **C8**, **C9** e **S1**) indica haver várias concepções sobre formação alocadas no **Eixo 2 Formação contínua**, entendida como possibilidade de espaços e de práticas que se caracterizam pela partilha de experiências, dificuldades, êxitos e anseios. A natureza dialógica e reflexiva desta formação volta-se para alguns construtos referentes aos objetos da docência, tais como as relações com os pares e de consigo para com a profissão (**C2**), os conteúdos

específicos das componentes curriculares (C4) e um repertório de ações, estratégias e conhecimentos didático-pedagógicos (C8); elementos que indicam a noção de aperfeiçoar-se profissionalmente (Subeixo 2.1).

Dos resultados de C3, estudo que investigou a RS sobre “profissionalidade docente” de 42 professores do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental em início de carreira, observa-se que a formação contínua também é vista como oportunidade e necessidade de suprir as insuficiências devidas da formação inicial, que se reflete na procura por repertórios mais concretos para a melhoria do seu trabalho em sala de aula. A análise dos questionários aplicados revela

[...] indícios quanto a que a formação inicial não é percebida por eles como suficiente à constituição da profissionalidade, ao mesmo tempo em que depositam suas esperanças na formação continuada, [...]: “A formação continuada dará suporte à profissionalidade docente tendo como objetivo atualizar e aprimorar os conhecimentos (Professora 10)” (C3, p. 215, grifo nosso).

Particularmente, C7 entrevistou professores de uma cidade do interior do estado de São Paulo, formados em Pedagogia na modalidade Educação à Distância (EaD), em estágio inicial da carreira docente, buscando analisar as tensões experienciadas em seu processo de inserção na profissão, as características da profissionalidade destes atores e o caráter reflexivo de sua prática. O estudo destaca que as aprendizagens sobre as quais refletiram na troca de experiências com os pares são reconstruídas, dinamicamente, ao longo da carreira. Estas aprendizagens, envolvendo distintos espaços escolares, respondem por parte do conteúdo da profissionalidade docente.

Sugere-se que estas contribuições ou propósitos atribuídos à formação contínua pelos professores investigados sejam influenciados pelos conflitos que vivenciam cotidianamente no espaço escolar. Por exemplo, C9 concluiu que o desenvolvimento de projetos de pesquisa, como os de iniciação-científica e de ensino, aliado às atividades de orientação de alunos e de colaboração com outros colegas de trabalho (exemplo também de estratégias concernentes ao Subeixo 2.2; vide Quadro 3), são mecanismos que, além de se constituírem em fonte de realização pessoal e profissional, também qualificam a profissão. Esta potencialidade, no entanto, foi justificada pela disponibilidade de recursos financeiros e editais para bolsas concedidas aos estudantes, condições ausentes das escolas públicas como mostrado nos estudos de C7 e C8.

Essa formação, que é permanente, não se reduz aos conteúdos acadêmicos, na perspectiva de Esteve (1999), incluindo, também, “os problemas metodológicos, pessoais e sociais que, continuamente, se entrelaçam com as situações de ensino” (p. 119). Os espaços e tempos requeridos para o acompanhamento, a reflexão e o questionamento acerca da profissão permitem que o professor aprofunde seu autoconhecimento, reconstruindo-se (NÓVOA, 2017).

No que diz respeito ao Subeixo 2.2 **Estratégias, instrumentos e espaços formativos**, da análise de C2, C3, C8, C9 e S1, foram identificados diferentes espaços formativos, a saber: cursos oferecidos pelas Secretarias de Educação, Programas de pós-graduação (modalidade *lato sensu*, como especializações ou *Stricto Sensu*, como Mestrado e Doutorado), congressos, oficinas, palestras, seminários e reuniões pedagógicas nas escolas. De acordo com C8,

[...] tempos e espaços dentro e fora da escola permitem partilhar experiências ou discutir temas relevantes e significativos entre os pares. As situações cotidianas impostas pelo contexto diverso da

docência são consideradas terreno fértil para fazer emergir conhecimentos produzidos na prática docente. Desta forma, [...] são dispositivos que promovem espaços de reflexão individual e coletiva, fortalecem a profissionalidade docente, evidenciando os saberes docentes e o protagonismo do professor (C8, p. 14, grifo nosso).

Outro aspecto concernente ao *Subeixo 3.2* é destacado por **C2**. Ao investigarem elementos da dimensão afetiva da identidade profissional de professores do Ensino Fundamental das redes básicas pública e privada em um município do interior paulista, com vistas a indicar elementos que tendem à construção de sua profissionalidade, concluem que estas possibilidades de percurso formativo, aliadas à leitura de referenciais sobre a docência, contribuem, teoricamente, à prática docente, ressignificando a gestão de sala de aula e a componente curricular lecionada, pois:

[...] ajudam a repensar o modo de organizar a aula, a elaborar novas atividades, a avaliar seu trabalho pedagógico: “Eu buscava muita teoria, foi daí que eu fiz a Pedagogia, pra ter essa teoria que faltava lá no Magistério, para me dar a base, e depois em cima disso, continuei fazendo; fiz as duas especializações, eu fiz para poder trabalhar melhor. Mas a capacitação, digamos assim, é a minha chave de ouro. [...]” (PROFESSORA C) (C2, p. 18, grifo nosso).

Assim, infere-se que a noção de partilha por um coletivo de professores em contextos de formação contínua, seja nos encontros escolares entre eles e a equipe pedagógica ou nos demais contextos mencionados, decorre da importância atribuídas pelos sujeitos à superação da individualidade de suas ações, mas também contribui para a promoção de conciliações entre os saberes acadêmicos e os construídos na viver da profissão. Este movimento facilita que o professor questione aspectos de sua profissionalidade, processo de desenvolvimento que não é apenas individual, mas construído no coletivo. Outro coletivo profissional importante refere-se às partilhas no seio do espaço escolar a que estão vinculados (GIMENO SACRISTÁN, 1999). As (re)significações construídas ao longo da trajetória profissional são capazes de estabelecer e fortalecer tanto o tato pedagógico do professor quanto as relações estabelecidas entre ele, seus pares e seus estudantes, pois o ouvir pelo professorado “é reconhecer que o saber docente é plural e oriundo de diferentes fontes. Daí a importância da formação contínua propiciar ações que possibilitem ao professor participar ativa e criticamente no processo de construção do conhecimento” (NASCIMENTO, 2015, p. 266).

Relação (sócio)afetiva e emocional

Na maioria dos artigos analisados, as relações interpessoais apresentaram-se como um elemento estruturante da profissionalidade docente, seja entre professor e estudante (**C1, C2, C4, C6, C8 e S1**), seja entre professores e comunidade escolar (**C2, C5, C7 e C8**), culminando na construção dos **Subeixos 3.1 (Relação professor-aluno)** e **3.2 (Trabalho coletivo)**.

No tocante ao **Subeixo 3.1**, a sensibilidade quanto a necessidades, anseios, características e contextos dos alunos emergiu como aspecto importante para a construção e legitimação da relação entre aluno e professor. Como mostram os resultados de alguns estudos (**C1, C2 e C4**), o reconhecimento da importância da sensibilidade deve-se a seu papel de evitar que os professores se restrinjam à adoção de uma prescrição curricular seguida à risca, não significando minimizar o papel dos demais conhecimentos necessários para a formação discente (**C1**). Sendo assim, ela pode ser

almejada como forma de obtenção de uma noção globalizante sobre o estudante (C4), constituída por elementos afetivos, morais e éticos que marcam as relações sociais (C2).

Essa relação entre a sensibilidade docente e os conhecimentos disciplinares a serem ensinados é traduzida, por exemplo, na valorização do contexto ribeirinho investigado em S1. As egressas do curso de Pedagogia das Águas⁵ apontam que esta realidade particular tem possibilitado mediar os conhecimentos dos alunos e os elementos de sua cultura, refletindo, assim, em maneiras didático-pedagógicas selecionadas para a construção de aprendizagens dos conteúdos curriculares e da sua relação com o espaço onde ambos (professor e aluno) vivem:

Essa valorização da cultura, do lugar, do saber e do ser ribeirinho que se espalha pela escola e, mais precisamente, pela atuação do professor em sala de aula, considera, em primeiro lugar, quem é o aluno, onde ele vive e o que aprendeu até o momento. Isso, por sua vez, implica seleção de conteúdos, vinculando-os à experiência do aluno, filhos de pescadores, de alguém que trabalha com a coleta do açaí ou com a plantação do jambu (S1, p. 182, grifo nosso).

Por outro lado, para alguns dos participantes do estudo de C6, que investigou o processo de constituição da profissionalidade de docentes homossexuais (gays e lésbicas) na região do Vale do Rio dos Sinos, Rio Grande do Sul, há uma particularidade tocante à sensibilidade docente, que diferenciaria a profissionalidade de sujeitos que se reconhecem na lógica heteronormativa daquela de homossexuais (ou a nosso ver, da comunidade LGBTQIAPN⁺ devido às marcas causadas pela violência a que são submetidos estas pessoas)⁶. Neste contexto, estes sujeitos de pesquisa vêm construindo e mobilizando o que os autores chamam de “*ethos profissional inclusivo*”. Ao refletirem sobre diferentes episódios de sua infância e de seu exercício profissional consolidam um *ethos*, um modo de ser, calcado em uma postura sensível, que se reflete em discursos acerca da diferença entre gênero e sexualidade com base na interrelação com seu público-alvo e com o restante da comunidade escolar.

Os resultados de C2 e C4 também apontam para os princípios de dialogicidade e de empatia como elementos da relação entre professor e aluno, vistos como orientadores dessa sensibilidade docente. Da análise destes trabalhos, o ato de “se colocar no lugar do outro” alcança possibilidades de se ensinar, auxiliando na definição, pelos professores, dos objetivos e procedimentos norteadores do processo de ensino-aprendizagem bem como seu alcance pelos estudantes (C4)⁷, além de contribuir para o desenvolvimento de sua capacidade crítica, reflexiva e de tomada de decisão (C2). Isso sugere, portanto, que a sensibilidade, o diálogo e a empatia podem ser vistos como obrigações (sócio)afetivas (CONTRERAS DOMINGO, 2012) pois, da interface entre estes elementos, se podem

⁵ A “educação ribeirinha é aquela voltada para os chamados povos ribeirinhos, pessoas que residem nas proximidades dos rios, na maioria das vezes em casas palafitas, construídas de madeira alguns metros acima do nível do rio, sem energia, água encanada e saneamento básico” (<https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/escolas/o-que-e-educacao-ribeirinha>). Acesso em: 28 set. 2024.

⁶ Sigla utilizada para mencionar pessoas que se reconhecem, socialmente, como lésbicas, gays, bissexuais, transgênero, queer, intersexo, assexual, panssexual, não-binário, entre outras categorias de identidade de gênero e de sexualidade.

⁷ O esclarecimento dos objetivos educacionais também aparece em C1, como uma das duas funções do contrato pedagógico reconhecido pelos professores investigados como instrumento mediador da interação com seu público; a outra diz respeito a superar desafios como indisciplina e o desinteresse. É, assim, caracterizado como um conjunto de regras instituídas, de maneira coletiva, frente às complexas situações cotidianas.

[...] alavancar atributos profissionais, auxiliando especialmente no desenvolvimento das relações humanas, tornando o trabalho docente mais profundo e/ou consistente. [...] a partir dessa afetividade, o professor acaba fortalecendo o trabalho vinculado à formação moral e pessoal dos alunos, baseando sua prática no diálogo, na construção do conhecimento, no exercício de se colocar no lugar do outro (C2, p. 20, grifo nosso).

Sensibilidade, empatia e dialogicidade, condutores das relações interpessoais entre aluno e professor, são percebidas, na literatura, como intrínsecos ao compromisso para com a formação humana, uma postura profissional entrelaçada por aspectos autobiográficos e educativos; traduzidos como uma obrigação moral que dimensiona a profissionalidade docente (CONTRERAS, 2012). É importante ressaltar que esses princípios também têm sido percebidos em estudos tocantes ao Ensino Superior (ARAÚJO, 2019). Esta autora, que investigou elementos da profissionalidade de professores a partir da vivência do Programa Residência Docente do Colégio Pedro II, sinaliza, dentre seus resultados, que a relação professor-aluno tem auxiliado no desenvolvimento de aprendizagens prazerosas e democráticas, cujo estreitamento também fortalece a relação entre os conhecimentos dos alunos e os conteúdos científicos, pressupondo que: “o trabalho docente seja realizado em um contexto de integração, favorecendo o interesse pela busca do conhecimento em uma relação de reciprocidade” (ARAÚJO, 2019, p. 175).

Em relação ao **Subeixo 3.2**, da análise dos artigos **C2**, **C4**, **C5** e **C8** infere-se que as interações com os pares escolares são marcadas pelo estabelecimento de um trabalho coletivo. De acordo com estes estudos, os aspectos afetivos destacados na relação professor-aluno também são neste trabalho coletivo, o qual se caracteriza pela partilha de experiências, êxitos, dificuldades e conhecimentos, cuja compreensão assemelha-se ao apresentado na análise realizada para o eixo 2 *Formação Contínua* (Quadro 3). Esta comparação é ressaltada por **C2** ao apontar que o trabalho coletivo pode se constituir em diferentes espaços, conforme sinalizado na análise do *Subeixo 2.2*.

Com base no estabelecimento de diálogos e troca de experiências, são apontadas algumas contribuições do trabalho coletivo: i) modificações no tato pedagógico, ii) potencialização da aprendizagem do estudante (**C5**) e iii) redução da individualidade marcada pela sensação de solidão à medida que se fortalece a relação com os pares (**C2** e **C5**); o que, na perspectiva de **C5**, pode contribuir para o afloramento da sensação de pertencimento a um grupo, o do professorado, calcado em uma postura assertiva, plural e de acolhimento.

Com relação ao aspecto afetivo que se estende à noção de compromisso com a comunidade, a Professora E, em especial, ajudou a entender que a afetividade contribui para a construção de um trabalho coletivo entre os docentes, pois auxilia na ruptura do individualismo ao facilitar o relacionamento entre os pares (C2, p. 20, grifo nosso).

Em um ambiente onde existem parceiros, [...] todos compartilham o sucesso como se também fosse seu. É o sentido de pertencimento (C5, p. 201, grifo nosso).

Por outro lado, embora essas características do trabalho coletivo sejam almejadas pelos sujeitos investigados nos artigos mencionados, há contradições na literatura quanto a sua presença. Enquanto **C2** e **C5** apontam que os professores investigados reclamam das dificuldades para estabelecer relações com os demais agentes educativos diante da ausência de parcerias, os participantes do estudo **C8** narram que, desde o início da carreira, trabalham de maneira coletiva.

As conclusões do estudo de Diniz-Pereira (2010) corroboram nossos resultados acerca deste eixo ao argumentar que a reflexão intra e interpessoal sobre a prática e as circunstâncias de exercício profissional tendem a ter um impacto mais profundo no caso dos professores em fase inicial de carreira, pois, em geral, os conflitos e indefinições são mais percebidos.

Segundo Nóvoa (2009), a colegialidade, a partilha e as culturas colaborativas deveriam ser aspectos de responsabilidade da comunidade escolar ao invés de serem impostas, como normalmente o são, por decisões político-educacionais externas à escola e afetas a esferas administrativas do governo central. Repensar este coletivo, de características próprias, com condutas e comportamentos direcionados à autoafirmação como coletivo profissional se faz no âmbito de um movimento reflexivo sobre a profissão, que perpassa pelas relações intra e interpessoais tecidas entre os pares, estudantes e comunidade escolar. Os professores, neste movimento, são sujeitos autônomos de sua formação e escolha, configurando uma identidade a esta profissionalidade (MONTEIRO, 2017; SILVA; MONTEIRO, 2019).

Pode-se inferir deste eixo temático que os diferentes propósitos e aspectos destacados sobre a sensibilidade docente sinalizam uma postura comprometida ética e moralmente, que não apenas se reflete em como o trabalho coletivo se constitui e é mobilizado, mais também apresentam interfaces com as tensões e os desafios que marcam o desenvolvimento da profissionalidade do professor.

Compromissos, responsabilidades e valores

Da análise dos artigos **C2**, **C3**, **C4**, **C5**, **C7** e **S1** infere-se que o conjunto de professores investigados também concebe a profissão docente com base noção de um profissional comprometido ética, política e socialmente com uma agenda de responsabilidades, como relatado por **C2**: “[...] *assumir o compromisso com a tarefa de ensinar vai além da obrigação moral, porque pressupõe, junto a isso, um comprometimento com o mundo e com os contextos em que se vive, zelando por sua durabilidade e por suas heranças simbólicas. Educar implica olhar para o mundo e perceber como ele nos afeta*” (**C2**, p. 1, grifo nosso).

Ressalta-se, dos trabalhos de **C2**, **C7** e **S1**, o compromisso com a formação humana e integral dos estudantes no que se refere à responsabilidade docente quanto à promoção de aprendizagens voltadas ao seu desenvolvimento que, em **C7**, levou à conclusão de serem alguns valores importantes na constituição de um “bom professor”: i) apoio, ii) acolhimento e iii) orientação.

Sugere-se que tais valores tendem a orientar as distintas relações com a comunidade escolar e, eventualmente, podem ser percebidos e construídos no percurso formativo continuado vivenciado no exercício da docência. Primeiro, porque de acordo com **C2**, este comprometimento com a profissão requer relações com a dimensão afetiva da docência, traduzindo-se nos esforços, ainda que tensionados, em estabelecer um coletivo com seus pares. Além disso, a importância da valorização de aspectos culturais ressaltada por **S1** em seu artigo sobre comunidades ribeirinhas como fator de destaque para a constituição da relação professor-aluno (*Subeixo 3.1*, Quadro 3) é, aqui, traduzida num compromisso com o contexto social e físico.

Os resultados relatados por **C3** destacam outra responsabilidade do professor concernente à sua formação: a busca por seu aperfeiçoamento profissional, ao concluírem sobre “[...] **a**

necessidade de buscarem a formação contínua, aliada à pesquisa e a muito estudo, para desenvolverem a profissionalidade para o exercício profissional face aos desafios contextuais que enfrentam” (C3, p. 218-219, grifo nosso).

Sendo assim, as contribuições da formação contínua (*Eixo 3*) também são parte essencial da agenda de responsabilidades deste profissional, conforme pode-se inferir da análise dos artigos.

A análise de C2, C4 e C5 também indica a existência de condicionantes de natureza externa e interna à profissionalidade docente, que influenciam nesta agenda. Enquanto as demandas e exigências político-educacionais impactam as condições concretas de trabalho (C4), também são destacados alguns aspectos mais próximos ao professor: i) as expectativas sociais depositadas pela comunidade escolar quanto à sua qualificação e atitudes (C4) e ii) novas responsabilidades como a orientação de professores novatos, o que na perspectiva de C5, aparenta ser *“um fardo para quem já está cansado de tantas responsabilidades”* (p. 205).

Pelo conjunto de resultados apresentados pode-se concluir que as normativas institucionais e políticas velada ou explicitamente têm controlado e massificado o exercício da docência em nosso País (LUDKE; BOING, 2004). Por outro lado, o ambiente escolar envolve subjetividades, valores e atitudes de natureza moral, ética, política e cultural, que, em última instância, têm contribuído para a constituição de um coletivo profissional neste espaço. No exercício profissional, o corpo docente constrói-se (multi)referencialmente, apropriando-se de condutas calcadas na valorização do outro (MIRANDA; FELDMANN, 2021).

Conhecimentos pedagógicos necessários para a profissão docente

Os resultados de C1, C4, C7, C8 e S1 apontam alguns aspectos concernentes à natureza pedagógica da profissão docente (*Eixo 5*), que fazem referência ao planejamento e à seleção de estratégias e recursos, sendo esta uma das dimensões da profissionalidade do professor. Alguns estudos evidenciam (C8 e S1) que, conforme os professores experienciam a profissão, incrementa-se o emprego de elementos do cotidiano dos alunos no processo de ensinagem.

Inferese da análise de C7 e S1 que o planejamento, para estes professores, um dos elementos centrais no direcionamento do trabalho docente voltado às necessidades formativas dos alunos. Em síntese, as ações educativas são concebidas e mobilizadas como um ciclo, sendo replanejadas constantemente. Como destaca C7, o planejamento é valorizado especialmente pelos professores em início de carreira face às tensões, dilemas e desafios que enfrentam ao adentrar o ambiente escolar.

A tensão é evidente: por não saber o que fazer em sala de aula, por não ter sido informada sobre qual conteúdo estava sendo trabalhado, Ana tem consciência de que um professor não pode ir para a escola sem nada planejado. [...] Assumir um novo papel profissional envolve um encontro com novas posturas, novas formas de agir, associadas a questões técnicas, que não podem ser esquecidas (C7, p. 5, grifo nosso).

Em alguns estudos, identificaram-se algumas estratégias e instrumentos que têm sido incorporados no âmbito da Educação Básica: i) uso de textos; ii) trabalho com projetos; iii) ensino temático (C4), iv) temas geradores, v) livro didático (S1) e vi) produções artesanais (C8). Segundo C1,

uma das bases para o desenvolvimento da profissionalidade diz respeito dois campos de competência do professor: a) *a gestão da matéria*, referente aos problemas relativos ao domínio dos conhecimentos específicos; e b) *à gestão de classe*, caracterizada pela maneira como o professor organiza a sala de aula, estabelecendo explicitamente um contrato pedagógico com os estudantes; aspectos estes também apontados por Veiga (2008).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, os professores investigados nos estudos analisados têm construído e mobilizado uma profissionalidade que perpassa por aspectos positivos e negativos ao experienciar a docência. Ainda que diante desses condicionantes e suas ausências aspiradas pela categoria docente, os princípios que constituem suas qualidades educativas e que são traduzidos na maioria dos eixos emersos da análise perpassam por: i) conhecimentos inerentes ao “ser professor” seja os de natureza didático-pedagógica, como os específicos disciplinares, ii) a busca por uma formação contínua que dialogue com a defesa por um iii) trabalho coletivo e relacional com seus pares mais próximos (os alunos); são, portanto, componentes mais imediatos de sua profissionalidade, mas que por outro lado, reflete em um conteúdo amplo em termos de uma agenda comprometida de responsabilidades e valores que constituem suas qualidades como educador no ensino básico. Do ponto de vista dos eixos e subeixos temáticos, destacam-se *Tensões, dilemas e desafios* (80%), *Formação Contínua* (70%) e *Relação (sócio)afetiva e emocional* (70%) no *corpus* de artigos analisados. Particularmente, identificaram-se todos os eixos apenas em **C4**. Especial atenção foi dada aos três eixos mais salientes em **C2** e **C8**.

Estas componentes formativas da profissionalidade se ressignificam ao longo do tempo, refletindo-se no desempenho docente dentro e fora de sala de aula, caminhando por diferentes possibilidades para construir uma profissionalidade marcada por individualidades e coletividades que sedimentam noções do agir, pensar e identificar-se como professor. Advoga-se com base nas palavras de Ludke e Boing (2010), que a: “[...] profissionalidade, enfim, com tudo o que carrega de potência, representa um horizonte para o qual convergem sonhos, desejos, expectativas, trabalho, esforço, crenças, compromisso, como é próprio das utopias” (p. 3).

A análise do *corpus* desta **RSL** acerca da profissionalidade docente demonstra a relevância da discussão para a compreensão de quais elementos são específicos da profissão docente no contexto da Educação Básica. Os resultados de nosso estudo permitem tecer algumas inferências sobre o tema.

No tocante à análise bibliométrica, os estudos analisados concentram-se, sobretudo, nos anos iniciais (1º ao 5º) do Ensino Fundamental, havendo raros estudos voltados a componentes curriculares específicas, como Geografia (**C1**); enquanto as áreas das Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química) e Matemática estavam ausentes durante o processo de busca, seleção e obtenção do presente *corpus*. Este resultado indica a incipiência de focos de análise acerca de elementos estruturantes da profissionalidade docente no Ensino Médio e, principalmente, no Ensino Infantil. Além disso, também não foram identificados artigos voltados à Educação de Jovens e Adultos (EJA).

No geral, percebe-se que o número de publicações tocantes ao tema é pequeno, restringindo-se a cerca de uma publicação anual na última década, ora tendo como objeto de estudo a

profissionalidade docente (C1, C3, C4, C6, C8 e S1). Outros trabalhos referiam-se a alguns aspectos específicos desta profissionalidade, tais como: dimensão afetiva e identidade docente (C2), marcas de alteridade (C5), tensões na carreira (C7) e papel da pesquisa científica na atuação e formação como professor (C9).

Chama-se a atenção para o eixo *Relação (sócio)afetiva e emocional*, pois nossa construção sedimenta os achados da literatura especializada, tanto no contexto da Educação Básica (CANHA, 2019) quanto aquele voltado ao Ensino Superior (BUENDGENS; HOBOLD, 2015; BARROS, 2016, ARAÚJO, 2019). Nosso estudo ratifica a valorização das relações intra e interpessoais com os pares, com os alunos e com o restante da comunidade escolar como elemento simbólico para a categoria docente, independente do nível de ensino; embora tenha-se percebido alguns contrastes entre os artigos quanto à presença (C8 e C9) ou ausência (C1, C2, C5, C6, C7, C8 e C9) de condições adequadas de trabalho (por diferentes fatores de natureza político-institucional) e de apoio da própria sociedade brasileira.

A avaliação do processo de ensino-aprendizagem não foi mencionada em nenhum dos artigos do *corpus* desta revisão. Admitindo que este seja um aspecto importante na constituição da profissionalidade de professores da Educação Básica, consideramos importante que sejam desenvolvidas pesquisas relativas a este tema.

Pode-se, assim, concluir com base nos eixos temáticos construídos, que no tocante ao campo discursivo sobre o conceito “profissionalidade docente”, podemos entendê-lo como inscrito em uma rede complexa de fatores, elementos, naturezas e objetos que influenciam, constroem, mobilizam e qualificam a profissão docente; marcam as maneiras de ser e estar da profissão, suas especificidades. Por outro lado, longe da proposta por uma definição fixa e inédita acerca da terminologia, a partir dos dados obtidos neste *corpus* propomos nossa própria como maneira de potencializar sua discussão:

Capacidades, valores e condutas que se transformam, temporalmente, à medida que o professor vivencia as contradições da dinâmica entre os marcos regulatórios da sua profissão, as expectativas sociais e suas subjetividades (atitudes, relações afetivas e representações), e com base na natureza e epistemologia que especificam a função de lecionar uma componente curricular, buscam responder, comprometidamente, a necessidades educativo-formativas envolvidas nas atividades desempenhadas na docência.

REFERÊNCIAS

ALTET, Marguerite; PAQUAY, Léopold; PERRENOUD, Philippe. *A profissionalização dos formadores de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2003, 252p.

AMBROSETTI, Neusa Banhara; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albeiri de. Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e a escola. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 90, n. 226, p. 592-608, set./dez. 2009. Disponível em: <<https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.90i226.475>>. Acesso em: 11 mar. 2023.

ARAÚJO, Poliana Rocha Dias. *Residência na formação e a construção da profissionalidade docente: analisando a experiência do Programa Residência Docente do Colégio Pedro II*. 2019. 228f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: <<http://repositorio2.unb.br/jspui/handle/10482/39707>>. Acesso em: 03 mai. 2024.

ALVES, Cristovam da Silva. *A constituição da profissionalidade docente: os efeitos do campo de tensão do contexto escolar sobre os professores*. 2012. 173f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2012. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16041>> Acesso em: 23 set. 2023.

ALVES, Rhuama Marisbela Aguiar. *Metodologias Ativas: as percepções de professores da rede municipal de Timon-MA*. 2023. 166f. Dissertação (Mestrado em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde, 2023. Disponível em: <<https://repositorio.ufes.br/items/b46bfa94-3745-47a1-acc5-b0da0f52d649>>. Acesso em: 27 set. 2023.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. 4ed. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2016.

BARRETO, Magna Sales. *A constituição da profissionalidade docente das séries iniciais do ensino fundamental*. 2011. 157f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4825>>. Acesso em: 23 set. 2023.

BARROS, Livia de Melo. *Qualidade motivacional para a profissionalidade docente na educação superior*. 2016. 130 p. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2016. Disponível em: <<https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/7042>>. Acesso em: 03 mai. 2024.

BAZZO, Vera Lucia. *Constituição da profissionalidade docente na educação superior: desafios e possibilidades*. 2007. 132f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/10862>>. Acesso em: 29 abr. 2024.

BRZEZINSKI, Iria. *Formação de profissionais da educação (2003-2010)*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014, 153p.

BUENDGENS, Jully Fortunato; HOBOLD, Márcia de Souza. Trabalho do professor formador: a influência da dimensão relacional na constituição da profissionalidade docente. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v.23, n.2, p.198-219, jul./out. 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.17058/rea.v23i2.3896>>. Acesso em: 03 mai. 2024.

CANHA, Maria Isabel Chaves de Castro Freire. *Reflexão partilhada entre pares pedagógicos na educação de infância: contributos para a (re)construção da profissionalidade docente*. 2019. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação - Supervisão Pedagógica) – Universidade da Madeira, Portugal, 2019. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10400.13/2677>> Acesso em: 03 mai. 2024.

CONTRERAS DOMINGO, José. *Autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2012, 296p.

CRESWELL, John W. *Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens*. 3ed. Porto Alegre: Penso Editora LTDA, 2014, 341p.

DINIZ-PEREIRA, Julio Emílio. A epistemologia da experiência na formação de professores: primeiras aproximações. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, v. 2, n. 2, p. 83–93, 2010. Disponível em: <<https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/15>>. Acesso em: 27 abr. 2024.

DONATO, Sueli Pereira. *Elementos de profissionalidade docente: representações sociais de estudantes de pedagogia*. 2017. 218p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica do Paraná, 2017. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5039168>. Acesso em: 29 abr. 2024.

ESPINDOLA, Elisângela Bastos de Melo; MAIA, Licia de Souza Leão. Domínios e elementos da profissionalidade docente nas representações sociais de professores de Matemática. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 12, n. 3, p. 887-908, set. 2017. Disponível em <<https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.12i3.011>>. Acesso em 29 abr. 2024.

ESTEVE, Jose M. Mudanças Sociais e Função Docente. In: NÓVOA, António (Org.). *Profissão Professor*. 2ed. Porto: Porto Ed, 1999.

FERENHOF, Helio Aisenberg; FERNANDES, Roberto Fabiano. Desmistificando a revisão de literatura como base para redação científica: método SFF. *Revista ACB, [S. l.]*, v. 21, n. 3, p. 550–563, 2016. Disponível em: <<https://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/1194>>. Acesso em: 23 set. 2023.

GASKELL, George; BAUER, Martin W. Para uma prestação de contas pública: além da amostra, da fidedignidade e da validade. In: _____. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 470-490.

GIMENO SACRISTÁN, José. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: Nóvoa, António. *Profissão Professor*. 2 ed. vol. 3. Editora: Porto, 1999, p. 63-92.

GORZONI, Sílvia de Paula. *A profissionalidade docente: um estudo de revisão integrativa*. 2016. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/19310>>. Acesso em: 23 set. 2023.

HYPOLITO, Alvaro Moreira. Trabalho docente e profissionalização: sonho prometido ou sonho negado? In: VEIGA, I. P. A.; CUNHA, M. I. C. (Orgs.). *Desmistificando a profissionalização do magistério*. Campinas, SP: Papirus, 1999, p. 81-100.

LUDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez. 2004. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400005>>. Acesso em: 30 nov. 2023.

_____. Profissionalidade docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancellari; VIEIRA, Livia Maria Fraga. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM. Disponível em: <<https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/345-1.pdf>>. Acesso em: 28 abr. 2024.

MACENHAN, Camila. *Desenvolvimento da profissionalidade docente: representações de professoras dos anos iniciais da Educação Básica*. 2019. 195f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019. Disponível em: <<http://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/2962>>. Acesso em: 29 abr. 2024.

MELLO, Ricardo Coutinho. Uso do Portal de Periódicos da Capes por pesquisadores em um Programa de Pós-Graduação: um estudo de caso em uma Instituição Federal de Ensino Superior.

RDBCI: *Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, Campinas, SP, v. 18, n. 00, p. e020022, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.20396/rdbci.v18i0.8660221>>. Acesso em: 23 set. 2023.

MILARÉ, Tathiane. *A pesquisa em ensino de química na Universidade de São Paulo: estudo das dissertações e teses (2006-2009) sob a perspectiva fleckiana*. 2013. 185p. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/T.81.2013.tde-27062013-100953>>. Acesso em: 26 jul. 2023.

MONTEIRO, Filomena Maria de Arruda. De ensinantes a aprendizes: investigação narrativa nos anos iniciais. In: MONTEIRO, Filomena Maria de Arruda; FONTOURA, Helena Amaral da (Orgs.). *Pesquisa, formação e docência: processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional docente em diálogo*. Cuiabá, MT: Editora Sustentável, 2017, p. 15-33.

MORAES, Ana Beatriz Siqueira. *A profissionalidade e a socialização entre docentes na escola: relatos de professoras*. 2021. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Mestrado Profissional Educação e Docência, Universidade Federal de Minas Gerais, 2021. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1843/44552>>. Acesso em: 23 set. 2023.

MIRANDA, Helga Porto; FELDMANN, Marina Graziela. Construção da profissionalidade docente: os significados e imagens de ser professor. *Multidebates*, v. 5, n. 4, p. 25-40, 2021. Disponível em: <<https://revista.faculdadeitop.edu.br/index.php/revista/article/view/441>>. Acesso em: 02 mai. 2024.

MORGADO, José Carlos. *Currículo e profissionalidade docente*. Porto, PT: Porto Editora, 2005.

MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. GUARESCHI, Pedrinho A (Trad.). 11ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015, 408p.

NASCIMENTO, Simone do Socorro Freitas do. *Formação contínua: contributos para a profissionalidade dos professores do 1º ciclo do ensino básico/ensino fundamental*. 2015. 353p. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) - Universidade de Evora, Portugal, 2015. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10174/16231>>. Acesso em: 27 dez. 2023.

NÓVOA, António. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

_____. Firmar a posição como Professor, Afirmar a Profissão Docente. *Cadernos de Pesquisa*, v. 47, n. 166, p.1106-1133, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/198053144843>>. Acesso 28 abr. 2024.

NÓVOA, António; VIEIRA, Pâmela. Um alfabeto da formação de professores. *Crítica Educativa*, v. 3, n. 2, p. 21-49, jan./jun. 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.22476/revcted.v3i2.217>>. Acesso em: 23 set. 2019.

PANÇARDES, Bruna Casiraghi. *Profissão docente: uma análise de seu significado, tal como entendido nas revistas de educação mais consultadas no Brasil (1998-2008)*. 2010. 153f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16600>>. Acesso em: 23 set. 2023.

ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalidade docente em análises: especificidades dos ensinos superior e não superior. *Nuances: estudos sobre educação*, ano XI, v. 12, n. 13, p. 105-126, jan./dez. 2005. Disponível em: <<https://doi.org/10.14572/nuances.v12i13.1692>>. Acesso em: 31 mar. 2023.

SALAMI, Marcelo Cesar. *A constituição da profissionalidade docente e a inovação pedagógica e na educação básica*. 2013. 123p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2013. Disponível em: <<http://www.repositorio.jesuista.org.br/handle/UNISINOS/4035>>. Acesso em: 29 abr. 2024.

SIDONE, Otávio José Guerci; HADDAD, Eduardo Amaral; MENA-CHALCO, Jesús Pascual. A ciência nas regiões brasileiras: evolução da produção e das redes de colaboração científica. *Transinformação*, v. 28, n. 1, p. 15-32, jan./abr. 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2318-08892016002800002>>. Acesso em: 27 out. 2023.

SILVA, Rosilene Paula da; MONTEIRO, Filomena Maria de Arruda. Profissionalidade docente: sentidos e significados de um grupo de professoras alfabetizadoras. *Educação e Fronteiras*, Dourados, v. 9, n. 26, p. 72–85, 2020. Disponível em: <<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/12759>>. Acesso em: 2 maio. 2024.

SURMACZ, Elaine Cristina Soares. *Profissionalidade do professor de geografia na educação do campo em Irati, PR: o saber pedagógico geográfico do campo*. 2021. 255f. Tese (doutorado em Geografia) - Universidade Estadual de Maringá, 2021, Maringá, PR, 2021. Disponível em: <<http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/6245>>. Acesso em: 29 abr. 2024.

SUAREZ, Taciana Cardoso. *A profissionalidade dos professores iniciantes na Universidade de São Paulo*. 2018. 90f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Campus Ribeirão Preto, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/D.59.2019.tde-29102018-201836>>. Acesso em: 29 abr. 2024

SUZIGAN, Wilson; ALBUQUERQUE, Eduardo da Mota de. The underestimated role of universities for the Brazilian system of innovation. *Brazilian Journal of Political Economy*, v. 31, n.1, p.3-30, 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-31572011000100001>>. Acesso em: 27 out. 2023.

TRANFIELD, David; DENYER, David; SMART, Palminder. Towards a methodology for developing evidence - informed management knowledge by means of systematic review. *British journal of management*, v. 14, n. 3, p. 207-222, 2003. Disponível em: <<https://doi.org/10.1111/1467-8551.00375>>. Acesso em: 26 set. 2023.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Organização didática da aula: um projeto colaborativo de ação imediata. In: _____ (Org.). *Gênese, dimensões, princípios e práticas*. Campinas: Papirus, 2008. p. 267-298.

CONTRIBUIÇÃO DAS/DOS AUTORES/AS

Autor 1 – Redator principal do texto e condutor da pesquisa relatada no presente artigo.

Autores 2, 3 e 4 – Contribuição na organização, na análise e interpretação dos dados para a construção dos resultados pelo processo de Concordância Interobservador, revisão da escrita final.

Autora 5 – Coordenadora do projeto, participação ativa no desenvolvimento da pesquisa e corresponsável pela redação final do artigo para publicação.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.