

Concepções de ação docente presentes em artigos do Google Acadêmico (2011-2021)

Conceptions of teacher action present in articles
on Google Scholar (2011-2021)

Concepciones de la acción docente presentes en los artículos
de Google Scholar (2011-2021)

Daniele Bremm⁰¹, Sergio de Mello Arruda⁰², Marinez Meneghello Passos⁰³

Resumo

O presente artigo tem como objetivo apresentar uma revisão bibliográfica sobre o termo Ação Docente, por meio da análise de artigos presentes no indexador Google Acadêmico, no período de 2011 a 2021. A pesquisa, de abordagem qualitativa, pautou-se nos procedimentos da Análise Textual Discursiva para a organização e interpretação dos dados coletados. Os resultados denotam falta de clareza conceitual em relação ao termo Ação Docente, uma vez que, em 14 dos 35 artigos que compõem o *corpus* da pesquisa, os autores fazem uso da terminologia sem conceituá-la. Em 21 artigos foram encontradas evidências que podem ser sistematizadas em seis concepções e que consideram a Ação Docente como: Processo para ensinar e para aprender; Processo dialógico e contextualizado; Mobilização de saberes; Processo reflexivo; Planejamento e avaliação; Formação de professores.

Palavras-chave: Formação de Professores. Ensino de Ciências. Ação Docente.

Abstract

O presente artigo tem como objetivo apresentar uma revisão bibliográfica sobre o termo Ação Docente, por meio da análise de artigos presentes no indexador Google Acadêmico, no período de 2011 a 2021. A pesquisa, de abordagem qualitativa, pautou-se nos procedimentos da Análise Textual Discursiva para a organização e interpretação dos dados coletados. Os resultados denotam falta de clareza conceitual em relação ao termo Ação Docente, uma vez que, em 14 dos 35 artigos que compõem o *corpus* da pesquisa, os autores fazem uso da terminologia sem conceituá-la. Em 21 artigos foram encontradas evidências que podem ser sistematizadas em seis concepções e que consideram a Ação Docente como: Processo para ensinar e para aprender; Processo dialógico e contextualizado; Mobilização de saberes; Processo reflexivo; Planejamento e avaliação; Formação de professores.

Keywords: Teacher education. Science teaching. Teacher Action.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo presentar una revisión bibliográfica sobre el término Acción Docente a través de la recopilación y análisis de artículos presentes en el índice Google Scholar, en el período de 2011 a 2021. La investigación de enfoque cualitativo se basó en los procedimientos del Análisis Textual Discursivo para la organización e interpretación de los datos recogidos. Los resultados denotan una falta de claridad conceptual en relación al término Acción Docente, ya que, en 14 de los 35 artículos que componen el *corpus* de investigación, los autores utilizan la terminología sin conceptualizarla. En 21 artículos se encontraron evidencias que pueden ser sistematizadas en seis conceptos y que consideran la Acción Docente como: Proceso de enseñar y aprender; Proceso dialógico y contextualizado; Movilización del conocimiento; proceso reflexivo; Planificación y evaluación; Formación de profesores.

Palabras Clave: Formación de profesores. Enseñanza de las ciencias. Acción docente.

1 Mestre em Ensino de Ciências pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências (PPGEC) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). bremmdaniele@gmail.com

2 Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Docente Sênior da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN) da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) – Campus Cornélio Procopio. sergioarruda@uel.br

3 Doutora em Educação para a Ciência pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Professora Sênior da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e Professora Colaboradora Sênior da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) – Campus Cornélio Procopio. marinezpassos@uel.br

1. INTRODUÇÃO

O professor é um sujeito que constrói sua identidade perante a prática diária que lhe é apresentada na sala de aula, seu trabalho é “[...] ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados” (PIMENTA, 1999, p. 18). Desse modo, compreendemos que ensinar é um processo formado por um conjunto de ações realizadas pelo docente durante certo tempo. Nesse sentido, investigar a Ação Docente torna-se relevante.

Sabemos que ensinar é uma prática antiga e universal, que exerce papel fundamental em nossa sociedade, e que muitos estudiosos se debruçam sobre a temática. Conforme Tardif (2002), foi a partir do início dos anos 90 que, no Brasil, a sala de aula passou a ser vista como espaço de possibilidades para a investigação por pesquisadores da área da Educação. Entretanto, sabemos muito pouco sobre o fenômeno de ensinar, visto que muitos desses pesquisadores acabaram por focar naquilo que os docentes deveriam fazer em sala de aula, deixando de lado aquilo que eles de fato já fazem (TARDIF, 2002).

Ainda não conseguimos “[...] identificar os atos do professor que, na sala de aula, tem influência concreta sobre a aprendizagem dos alunos, e estamos apenas começando a compreender como se dá a interação entre educador e educandos” (GAUTHIER *et al.*, 2006, p. 17). O que temos, portanto, são diversas pesquisas que podem ser consideradas como “[...] prescrições a respeito do que [os professores] deveriam fazer ou não deveriam fazer” (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 37).

Partindo do pressuposto de que ensinar seja um processo formado por um conjunto de ações realizadas pelos docentes, acreditamos que compreender o processo de ensinar perpassa por compreender as ações docentes, bem como, compreender o conceito de Ação Docente. Muitas pesquisas da área da Educação, principalmente no tocante à Formação de Professores, fazem uso da expressão “Ação Docente”, o que nos faz problematizar: Os artigos presentes no Google Acadêmico, com a expressão Ação Docente, conceituam o termo ou apenas o utilizam? Está claro para os autores desses artigos o que é Ação Docente? Quais são as concepções de Ação Docente presentes nesses artigos? A que processos os autores dos artigos referem-se para conceituar a Ação Docente?

Visando responder a essas inquietações, traçamos o seguinte objetivo: realizar uma revisão bibliográfica sobre a Ação Docente, por meio da coleta e análise de artigos presentes no indexador Google Acadêmico, para identificar as concepções de Ação Docente. Nossa hipótese é a de que os autores dos artigos fazem uso desta expressão “Ação Docente” sem ter uma clareza conceitual sobre ela.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Embora a expressão “Ação Docente” seja recorrente na literatura sobre formação de professores, outros termos são encontrados com maior frequência, por exemplo: ação pedagógica, prática pedagógica, prática docente e prática educativa. Esses, eventualmente,

podem ser considerados como conceitos próximos ao de Ação Docente (ARRUDA; PASSOS; BROIETTI, 2021).

Em sentido amplo, a palavra ação designa qualquer atividade humana oposta a um estado passivo. Buscando por uma compreensão sociológica e filosófica, a ação é sempre atrelada a objetivos e finalidades, implicando em escolhas que advêm da consciência de cada sujeito, supõe-se que a ação está relacionada a saberes e conhecimentos (PIMENTA; LIMA, 2010). Com isso em mente, Pimenta e Lima (2010) tratam da Ação Docente como uma ação pedagógica, entendida como “[...] as atividades que os professores realizam no coletivo escolar, supondo o desenvolvimento de certas atividades materiais, orientadas e estruturadas” (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 42).

O termo, prática pedagógica, também é recorrente na literatura, embora muitas vezes seja encontrado sem o acompanhamento de uma definição (ARRUDA; PASSOS; BROIETTI, 2021). Para Gauthier *et al.* (2006), a prática pedagógica, em termos conceituais e de análise, engloba “[...] tudo o que diz respeito aos comportamentos do professor visando a instruir e a educar os alunos” (GAUTHIER *et al.*, 2006, p. 136). O ensino é designado por um compilado de ações que são praticadas pelo docente durante o seu trabalho de instruir e educar seus alunos; a aprendizagem, por sua vez, depende do comportamento do aluno, bem como das estratégias didáticas adotadas pelo docente (GAUTHIER *et al.*, 2006).

Conforme Franco (2016, p. 536), “[...] o conceito de prática pedagógica poderá variar, dependendo da compreensão de pedagogia e até mesmo do sentido que se atribui à prática”. A autora também salienta que, “[...] a prática docente configura-se como prática pedagógica quando esta se insere na intencionalidade prevista para sua ação” (FRANCO, 2016, p. 541). Ou seja, nem toda prática docente é uma prática pedagógica, portanto, ambas não podem ser vistas como sinônimos, o que muitas vezes ocorre na literatura. Para que a prática docente seja transformada em prática pedagógica são necessários dois movimentos: “[...] o da reflexão crítica de sua prática e o da consciência das intencionalidades que presidem suas práticas” (FRANCO, 2016, p. 543). Desse modo, o professor adquire consciência em relação ao significado de sua ação.

Para Tardif (2002), o termo prática educativa apresenta três concepções distintas, que podem ser associadas a esse termo: i) arte; ii) técnica guiada por valores; iii) processo interativo.

A prática educativa pode ser considerada como uma arte, pois segue os mesmos princípios de um artesão durante o desenvolvimento de seus trabalhos: a) uma ideia baseada em um objetivo que se pretende atingir; b) possuir conhecimentos concretos sobre o material (alunos) com que se vai trabalhar; c) possui atitudes baseadas na experiência de outros artesãos (professores); d) trabalha de acordo com as habilidades que possui; e) trabalha de acordo com os saberes oriundos de suas próprias experiências exitosas (TARDIF, 2002).

A concepção de prática educativa, como uma técnica guiada por valores, parte do pressuposto de que o docente é subjetivo e, portanto, as ações do professor estão impreg-

nadas por seus interesses e dependem deles. Desse modo, o professor durante suas aulas volta-se para as normas e os saberes científicos que estão atrelados aos seus valores; essas teorias guiam sua ação, que será determinada pelo atual estado do conhecimento científico (TARDIF, 2002). Segundo essa concepção, o docente

[...] deve conhecer as normas que orientam sua prática; essas normas correspondem a tudo que não é objeto ou produto do pensamento científico, mas interferem na educação, como valores, regras, regulamentos ou finalidades [...] deve também conhecer as teorias científicas existentes relativas à educação, à natureza da criança, às leis da aprendizagem e ao processo de ensino (TARDIF, 2002, p. 164).

A concepção de prática educativa, como processo interativo, parte do pressuposto de que a ação humana e, por conseguinte, a Ação Docente orientam-se pelas ações dos outros e não pela manipulação de objetos (TARDIF, 2002). A prática educativa é vista como uma ação social, pela qual lidamos com semelhantes por meio de interações. Ensinar é, portanto, “[...] entrar numa sala de aula e colocar-se diante de um grupo de alunos, esforçando-se para estabelecer relações e desencadear com eles um processo de formação mediado por uma grande variedade de interações” (TARDIF, 2002, p. 167). Para que os alunos alcancem algum nível de aprendizagem durante a ação social do professor, é preciso que eles estejam associados de alguma forma à prática educativa. Para isso é necessário que ocorram interações, que irão integrar essa dimensão na composição da concepção de prática educativa (TARDIF, 2002). No entanto, para Tardif as três concepções de prática educativa, apresentadas anteriormente, não são capazes de dar conta da prática educativa, pois “[...] o trabalho do professor não corresponde a um tipo de ação específico [...] recorre constantemente a uma grande diversidade de ações heterogêneas” (TARDIF, 2002, p. 175).

Segundo Franco (2016), prática educativa e prática pedagógica são conceitos que estão mutuamente articulados, mas que ainda assim possuem suas especificidades. Para a autora, quando se fala em práticas educativas “[...] faz-se referência a práticas que ocorrem para a concretização de processos educacionais, ao passo que as práticas pedagógicas se referem a práticas sociais que são exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos” (FRANCO, 2016, p. 536).

A concepção de prática docente é apresentada por muitos autores como sendo polisêmica, remetendo a diversas definições, podendo ser compreendida, por exemplo, como uma forma singular de executar um trabalho em sala de aula (ALTET, 2011). A prática docente inclui todos os procedimentos realizados durante uma atividade frente a determinada situação, constituída por decisões tomadas durante as interações com outros sujeitos (ALTET, 2011). A sala de aula é, portanto, um ambiente de interações, em que o saber e os valores sociais estabelecidos permeiam as relações que são constituídas neste espaço. Desse modo, as Ações Docentes são formadas por conexões entre os envolvidos, “[...] cada ator docente incute sua maneira de ser e pensar durante a aula, atribuindo à mesma um caráter único” (PIRATELO, 2018, p. 146).

Conforme Tardif e Lessard (2008), o trabalho docente não consiste apenas em cumprir e executar, envolve também dar sentido à ação. Os docentes não podem trabalhar sem

dar um sentido ao que fazem, de modo que investem em seu local de trabalho, pensam e buscam dar significado e sentido aos seus atos. O trabalho docente é vivenciado como sendo pessoal, mas baseado em interações com os alunos, colegas, dirigentes educacionais e pais (TARDIF; LESSARD, 2008).

A Ação Docente articula-se por meio de interações entre o professor e seus alunos e pela relação com sua própria prática. Essa relação que se estabelece visa a reciprocidade entre as ações do professor e do aluno (TARDIF; LESSARD, 2008; ANDRADE, 2016). A Ação Docente é considerada como social, justamente por conta da necessidade de interações humanas com pessoas ativas, durante sua realização (TARDIF; LESSARD, 2008).

O Grupo de Pesquisa Educação em Ciências e Matemática (EDUCIM), que faz parte do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática (PECEM) da Universidade Estadual de Londrina (UEL), tem nos últimos anos se dedicado a investigar, principalmente, a Ação Docente, a ação discente e suas conexões, procurando compreender o que de fato professores e alunos fazem em sala de aula. Dessas investigações surgiu o programa de pesquisa PROAÇÃO (ARRUDA; PASSOS; BROIETTI, 2021).

Considerando a falta de definições precisas para o conceito de Ação Docente, em suas pesquisas iniciais, o grupo passou a assumir, de forma provisória, a concepção de que a Ação Docente seja toda “[...] ação que o professor realiza em sala de aula, tendo em vista o ensinar e o aprender” (ANDRADE; ARRUDA; PASSOS, 2018, p. 350). Desse modo, compreendemos e assumimos a Ação Docente a partir da definição provisória apresentada pelo programa de pesquisa PROAÇÃO. No entanto, acreditamos que essa definição carece de detalhamento e descrições pormenorizadas.

Nesse sentido, realizar uma revisão bibliográfica sobre a utilização do termo e as diferentes concepções apresentadas em artigos presentes no Google Acadêmico, torna-se uma estratégia para futuras ampliações e melhorias em relação à definição do conceito de Ação Docente.

3. ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS: ALGUNS ESCLARECIMENTOS

A pesquisa aqui descrita insere-se na área de Educação em Ciências e pode ser caracterizada como uma revisão bibliográfica do tipo estado do conhecimento (ROMANOWSKI; ENS, 2006). A abordagem utilizada para a análise dos dados é de cunho qualitativo, e por meio dos procedimentos assumidos buscamos identificar informações factuais, a partir de problematizações ou hipóteses de interesse (LÜDKE; ANDRÉ, 2001).

Tendo em vista assegurar uma revisão bibliográfica de qualidade, seguiu-se o guia elaborado por Okoli (2015), que contém oito etapas: 1) Identificar o objetivo; 2) Elaborar o protocolo; 3) Fundamentar opções na literatura; 4) Aplicar um filtro prático; 5) Extrair dados; 6) Avaliar a qualidade; 7) Sintetizar os estudos; 8) Escrever a revisão.

Na primeira etapa, identificou-se o objetivo do estudo, que consistiu em analisar: i) a existência ou não de conceitos sobre a Ação Docente nos artigos selecionados do Google

Acadêmico; ii) as concepções que são adotadas pelos autores desses artigos; iii) a presença ou não de clareza em relação à concepção de Ação Docente; iv) a que processos os autores dos artigos se referem para conceituar a Ação Docente.

Na segunda etapa, elaborou-se o protocolo, ou seja, um conjunto de procedimentos adotados ao longo da revisão, para que a mesma apresentasse consistência em relação aos passos executados. Esse protocolo será descrito a seguir e integra a terceira, a quarta e a quinta etapa do guia de Okoli (2015).

Na terceira etapa, optou-se por fundamentar a literatura através do levantamento e análise de artigos presentes no Google Acadêmico⁴, utilizando a ferramenta de pesquisa avançada que o indexador oferece. Tendo em vista o alcance da quarta etapa, definimos como um dos filtros práticos a existência da frase exata “Ação Docente”, nos títulos presentes no Google Acadêmico e realizamos um recorte para o período de 2011 a 2021, de modo a identificar como a Ação Docente foi compreendida nos últimos onze anos. Por meio deste primeiro movimento alcançou-se um total de 394 elementos. Em um segundo movimento, visando aproximar o acervo constituído das áreas de atuação do grupo de pesquisa EDUCIM (Ensino de Ciências e Educação Matemática), considerou-se mais um filtro prático, selecionando aqueles que tivessem no mínimo uma das palavras: “ciências”; “química”; “física”; “biologia”; “matemática”; “educação” ou “ensino”, chegando assim a 173 elementos.

Em seguida, desenvolvemos uma busca ativa, pois a plataforma do Google Acadêmico não seleciona apenas artigos, mas, também, teses, dissertações, livros, capítulos de livro e trabalhos em evento. Desse último procedimento chegou-se a 35 artigos, constituindo, assim, nosso *corpus* investigativo, do qual extraímos e analisamos os dados, alcançando a quinta etapa do guia de Okoli (2015), procurando “[...] produzir resultados válidos e representativos em relação aos fenômenos investigados” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 17).

Na sexta etapa, realizou-se a leitura dos artigos selecionados, momento em que se buscou caracterizar as produções que abordavam o tema ‘ações docentes’. Os movimentos analíticos foram realizados conforme a Análise Textual Discursiva (ATD), tal como proposto por Moraes e Galiuzzi (2011), que consiste em um ciclo de análise contemplado por três fases, cuja prerrogativa é a impregnação do pesquisador desafiando-o em sua criatividade.

A primeira fase denominada Unitarização consistiu em analisar os 35 artigos em seus detalhes, processo em que ocorrem fragmentações. “Com essa fragmentação ou desconstrução pretende-se conseguir perceber os sentidos dos textos em diferentes limites de seus pormenores, ainda que se saiba que um limite final e absoluto nunca é atingido” (MORAES, GALIAZZI, 2011, p. 18). O processo de fragmentação faz emergir Unidades de Significado que “[...] são sempre identificadas em função de um sentido pertinente aos propósitos de pesquisa” (MORAES, GALIAZZI, 2011, p. 19).

4 Optamos pela busca de dados no Google Acadêmico, em virtude de ele facilitar o acesso às informações de caráter acadêmico. Este indexador tem se mostrado uma ferramenta eficiente na busca por artigos científicos, tanto qualitativamente como quantitativamente, visto que o resgate de artigos pelo Google Acadêmico é feito por toda a *web*, garantindo maior amplitude de informações (PUCCINI *et al.*, 2015).

As Unidades de Significado tornam-se a essência da interpretação e permitem o desenvolvimento e o alcance da segunda fase – a Categorização –, que é a análise de possíveis relações entre as Unidades de Significado, de modo a classificá-las, formando assim um sistema de categorias, que poderão ser novamente agrupadas até se chegar ao arranjo de categorias finais ou conclusivas (MORAES, GALIAZZI, 2011).

O conjunto de categorias permite o desenvolvimento da terceira fase, denominada por Produção do Metatexto, momento em que culmina o esforço dos pesquisadores por apresentarem suas compreensões advindas dos movimentos realizados anteriormente. O conjunto das categorias “[...] constituem os elementos de organização do metatexto que se pretende escrever. É a partir delas que se produzirão as descrições e interpretações, que comporão o exercício de expressar as novas compreensões possibilitadas pela análise” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 23). Sendo, por isso, considerada como um movimento cíclico de análise, visto que a fase de Produção do Metatexto demanda retomar as Unidades de Significado e as categorias. Nesta fase da ATD é que será possível dar conta da sétima e da oitava etapa do guia de Okoli (2015): Sintetizar os estudos e escrever a revisão.

Durante a Unitarização, olhou-se para cada artigo e atribuiu-se códigos de identificação, visando organizar a coleta e, posteriormente, o processo analítico. Para isso, usou-se a letra “A” seguida de um número para identificar cada artigo, a sigla US seguida de um número representa a ordem de coleta das Unidades de Significado em cada artigo que compõe o *corpus*. Desse modo, o código “A1US1” representa o primeiro artigo identificado do acervo geral e a primeira Unidade de Significado selecionada.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

De acordo com a ATD, a Categorização segue “[...] opções e construções do pesquisador, valorizando determinados aspectos em detrimento de outros” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 136). A elaboração e a proposição das categorias finais representam as novas compreensões advindas do processo analítico, que têm por base os dados da pesquisa e os referenciais utilizados. A Produção do Metatexto visa, por meio da argumentação, teorizar e validar as categorias.

Os artigos analisados, cujas informações serão descritas nesta seção, foram identificados, classificados e organizados no Quadro 1, o qual podemos indicar como uma síntese dos movimentos iniciais de interpretação da matéria-prima em estudo, pois a descrição de todo o processo exigiria uma quantidade expressiva de páginas, o que não comportaria em um artigo.

Na primeira coluna, temos o código de identificação do artigo, na segunda, o título e seus autores, na terceira, o periódico em que foi divulgado e o ano de publicação, e, por fim, na quarta coluna, elencamos as referências teóricas mencionadas pelos autores e que estão relacionadas à Ação Docente. Informamos que a ordem em que os artigos foram inseridos no quadro está relacionada à ordem em que foram localizados no *site* de busca.

Quadro 1 – Informações sobre os artigos que compõem o *corpus*

Código	Títulos e autores	Periódico e ano	Referenciais
A1	Parceria na form(ação) docente: o estágio curricular supervisionado como lugar de fronteira dos cursos de formação e a educação básica (BORGES)	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação (2020)	(GAUTHIER <i>et al.</i> , 2006; TARDIF, 2008; PIMENTA; LIMA, 2010)
A2	Formação e Ação Docente na perspectiva sócio-histórica: um olhar para humanização dos sujeitos na educação (ALMEIDA; BARROS; RABAL)	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação (2019)	(SAVIANI, 2011; CHAVES, 2014)
A3	Ação Docente no Ensino Superior: indicativos da articulação teoria e prática (COIMBRA; FELÍCIO)	Revista de estudios e investigación en psicología y educación (2017)	(SCHÖN, 1995; SACRISTÁN, 2000; TARDIF, 2002; FREIRE, 2003)
A4	Cinema e educação: discussão acerca da identidade e formação/Ação Docente na/para diversidade (SILVA; FONSECA)	Revista Práticas em Educação Básica (2016)	(CANEN, 2001)
A5	Ação Docente: um diálogo com o campo da pesquisa em ensino de Ciências no Brasil (GOULART; VERMELHO)	Revista Ciências & Ideias (2019)	(TARDIF, 2002; FREIRE, 2005; NÓVOA, 2009)
A6	Saberes formativos da Ação Docente no ensino de Ciências (MOURA; CARNEIRO)	Linguagens, Educação e Sociedade (2012)	(NÓVOA, 1999; SCHNETZLER, 2000; TARDIF, 2002; CARVALHO; GIL-PÉREZ, 2003)
A7	Desafios da Ação Docente no ensino superior: um debate a partir do curso de Pedagogia na UFT/ campus de Tocantinópolis (LOCATELLI; LOCATELLI)	Docência no Ensino Superior (2016)	(PIMENTA, 1999; SAVIANI, 2011)
A8	Educação Infantil: A Ação Docente no Processo de Ensino e Aprendizagem (DIAS; FRANÇA)	Id on-line. Revista Multidisciplinar e de Psicologia (2019)	(VIGOTSKI, 1987; ZABALA, 1998; TARDIF, 2002)
A9	A realidade da educação ribeirinha no contexto da Covid-19: saberes pedagógicos para a Ação Docente (SANTOS; BACKES; GABRIEL; FELICETTI)	Revista Prâxis (2021)	Não conceituam
A10	(Des)caminhos na formação e Ação Docente: reflexões sobre a ERER no PIBID/química/UFS/Itabaiana (PASSOS; SANTOS; ANDRADE; JESUS; LOPES)	Revista Debates em Ensino de Química (2021)	Não conceituam
A11	O Programa Internacional de Avaliação de estudantes em Matemática e a Ação Docente na América (CRUZ; BAYER)	Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2017)	(IMBERNÓN, 2006; TARDIF; LESSARD, 2008)
A12	A prática pedagógica docente humanizadora vivenciada na educação de jovens e adultos: exercício intencional e formativo que requer ação-reflexão transformadora (SOUZA SÁ; MENEZES)	Interritórios Revista de Educação Universidade Federal de Pernambuco (2016)	(FREIRE, 2003)
A13	Aprendizagem e avaliação: a Ação Docente e as implicações no autoconceito de um aluno do Ensino Fundamental (DAMKE; GONÇALVES)	Cadernos de Educação (2014)	Não conceituam
A14	Saberes profissionais e a formação técnica para o trabalho: desafios para a Ação Docente da Educação Profissional (SILVA, MELO)	Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos (2018)	Não conceituam
A15	Educação inclusiva saberes e Ação Docente na educação básica de Palmas – TO (ALVES DE LIMA; ROLIN)	Revista Humanidades e Inovação (2021)	Não conceituam

A16	A ação pedagógica e a autoeficácia docente no ensino superior (LEONARDO; MURGO; SENA)	EccoS – Revista Científica (2019)	(RAMOS <i>et al.</i> , 2016)
A17	A música na educação infantil: benefícios para a Ação Docente em uma escola pública no município de Itapipoca – CE (HOLANDA; SILVA; LIMA)	Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (2020)	(CERON, 2014)
A18	O impacto dos resultados do SARESP na Ação Docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental (MACHADO; MONTEIRO)	Cadernos de Pesquisa (2019)	(LUCKESI, 2011)
A19	A Ação Docente na educação infantil à luz da corporeidade (GUALBERTO; COUTO)	Revista Teias (2019)	(FREIRE, 2003)
A20	O ensino de Química e a cultura afro-brasileira e africana: Ação Docente e compromisso social (HEIDELMANN; SILVA; PINHO)	Revista Confluências Culturais (2019)	Não conceituam
A21	Exergames na Educação Física Escolar como potencializadores da Ação Docente na cultura digital (LIMA; MENDES; LIMA)	Educar em Revista (2020)	Não conceituam
A22	Formação e Prática Docente: compreendendo as lógicas que orientam a ação pedagógica na Educação Infantil em Manaus/AM (ALVES; COELHO)	Brazilian Journal of Development (2021)	Não conceituam
A23	Ação Docente responsiva ativa e ato responsável no modelo de ensino remoto: um estudo na perspectiva da auto-observação (SILVA JÚNIOR)	Caminhos em Linguística Aplicada (2021)	(BAKHTIN, 2020)
A24	Tecnologia e Educação: perspectivas e desafios para a Ação Docente (BARBOSA; MARIANO; SOUSA)	Conjecturas (2021)	(FREIRE, 2005; MOREIRA, 2012)
A25	O Ensino de Ciências e Matemática na Educação de Jovens e Adultos: um estudo de caso sobre Ação Docente (NASCIMENTO; BENITE; FRIEDRICH; BENITE)	Alexandria (2011)	Não conceituam
A26	Educação para as sexualidades: sentindo e movimentando o próprio corpo para novas descobertas e possibilidades de Ação Docente (ALVARENGA; BARBOSA)	Olh@res (2014)	Não conceituam
A27	Currículo e autonomia docente: discutindo a ação do professor e as novas políticas de sistemas apostilados na rede pública de ensino (MARCONDES; MORAES)	Currículo sem Fronteiras (2013)	(FREIRE, 2005)
A28	A Ação Docente como sustentação da produção discursiva dos estudantes na sala de aula de física de educação de jovens e adultos (FREITAS; AGUIAR JÚNIOR)	Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (2012)	(MORTIMER; SCOTT, 2003; BAKHTIN, 2020)
A29	Concepções de professores do ensino básico sobre a contribuição do PIBID na Ação Docente (ZANOVELLO; MATTANA; THEISEN; MORESCO; GARLET)	Ciência e Natura (2014)	Não conceituam
A30	A avaliação formativa no ensino remoto: algumas reflexões acerca da Ação Docente (CARVALHO; ARAÚJO; SERAFIM; SOUSA)	Interação (2021)	(PERRENOUD, 2000; LUCKESI, 2011)
A31	Trabalho docente na educação infantil: olhares reflexivos para a ação intencional e planejada do ensino (SAITO; OLIVEIRA)	Imagens da Educação (2018)	(VIGOTSKI, 1987; CARVALHO; GIL-PÉREZ, 2003)
A32	A constituição docente e as espirais autorreflexivas: investigação-formação-ação em ciências (RADETZKE; GÜLLICH; EMMEL)	Vitruvian Cogitationes (2020)	(SCHÖN, 1995; IBIAPINA, 2008; ALARCÃO, 2010)
A33	A leitura frutiva e a Ação Docente na educação infantil (LINSCHIKOWSKI; BONFANTI)	Revista de Divulgação Interdisciplinar (2013)	Não conceituam

A34	Alfabetização e letramento: desafios e possibilidades à Ação Docente na educação de jovens e adultos (KUROKI)	Digital Publisher (2018)	Não conceituam
A35	Aprendizagem móvel como prática contemporânea: o papel da formação e Ação Docente em novos contextos de ensino (PEDRO; ANDRADE; POSNTES; SOARES; EFFTING; LACERDA)	Gatilho (2021)	Não conceituam

Fonte: Dados oriundos da pesquisa (2023)

O Quadro 1 permite-nos verificar agilmente diversas informações, entre elas destacamos: que houve maior produção de artigos relacionados à temática pesquisada nos últimos três anos, isto é, de 2019 a 2021, sendo 2021 o ano com maior número de publicações (8), seguido de 2019 (7) e 2020 com 4 publicações, totalizando 19 artigos; os outros 16 artigos estão distribuídos entre os anos de 2011 e 2018, sendo que em 2015 não temos artigo identificado.

Ao nos dedicarmos à quarta coluna do Quadro 1, encontramos uma diversidade de referenciais, e que, dentre eles, nos chama a atenção Freire (2003, 2005), destacando a Formação de Professores e Tardif (2002, 2008), nominando os Saberes Docentes. Vigotski (1987), Schön (1995), Pimenta (1999), Nóvoa (1999, 2009), Carvalho e Gil-Pérez (2003), Saviani (2011), Luckesi (2011) e Bakhtin (2020) são teóricos que se repetiram em pelo menos dois dos 35 artigos. Os demais, não listados neste parágrafo, foram mencionados em apenas um dos artigos que compõem o quadro.

Percebemos que, em virtude da falta de uma conceituação específica sobre a Ação Docente, os autores dos artigos optam por referenciais que tratam sobre outras questões relacionadas à Ação Docente, por exemplo: Saberes Docentes e formação profissional (PIMENTA, 1999; TARDIF, 2002, 2008; FREIRE, 2005), formação docente (SCHÖN, 1995; NÓVOA, 1999, 2009; FREIRE, 2003; CARVALHO; GIL-PÉREZ, 2003), perspectivas histórico-sociais e histórico-críticas (VIGOTSKI, 1987; SAVIANI, 2011; BAKHTIN, 2020) e avaliação (LUCKESI, 2011).

Uma informação que nos chamou a atenção, também, é que 14 artigos que utilizam a expressão Ação Docente em seus títulos e ao longo do documento, não apresentam qualquer definição, descrição ou conceituação para Ação Docente. Esclarecemos: em muitos artigos o termo aparecia somente uma vez, no título. Nos demais artigos (21), foram encontradas Unidades de Significado em que os autores conceituam Ação Docente, ou em que foi possível inferir uma concepção, fundamentada nas argumentações apresentadas.

Todo esse movimento explicitado anteriormente convergiu para a evidência de 82 Unidades de Significado, que foram acomodadas em 36 categorias que denominamos por ‘iniciais’. Pela leitura e identificação de similaridades, pudemos elaborar seis categorias ‘finais’, que assumimos como ‘conclusivas’ para a integridade da análise.

No Quadro 2 – que está relacionado à sétima etapa do guia de Okoli (2015) –, sistematizamos essas considerações. Observem que na segunda coluna, abaixo do nome atribuído à categoria, inserimos – entre parênteses – a quantidade de vezes que ela foi identificada nas Unidades de Significado.

Quadro 2 – Descrição e organização das categorias

Categorias iniciais	Categorias finais
1. Ação Docente como prática pedagógica e educativa 2. Ação Docente como ato de ensinar 3. Ação Docente processo de ensino-aprendizagem que se retroalimenta 4. Ação Docente como a forma que o professor realiza a sua prática 5. Ação Docente como a forma pela qual o docente concebe o processo de ensino-aprendizagem 6. Ação Docente como exercício da docência 7. Ação Docente como levar o educando a construir o seu conhecimento 8. Ação Docente como promover aprendizagem 9. Ação Docente como trabalho do professor	Processo para ensinar e para aprender (35 US)
1. Ação Docente como diálogo 2. Ação Docente como situação real da sala de aula 3. Ação Docente como interação no cotidiano da sala de aula/relação professor-aluno 4. Ação Docente como dinâmica da sala de aula 5. Ação Docente superação dos desafios encontrados no cotidiano escolar 6. Ação Docente implica ação discente 7. Ação Docente como abordagem comunicativa 8. Ação Docente como sustentação da produção discursiva dos estudantes na sala de aula 9. Ação Docente como parceria entre instituições	Processo dialógico e contextualizado (23 US)
1. Ação Docente como a forma pela qual o professor lida com as situações da sala de aula 2. Ação Docente como vivência da realidade escolar e experiência 3. Ação Docente como processo de construção e reconstrução de saberes docentes 4. Ação Docente como trajetória profissional 5. Ação Docente como prática de inovação e ressignificação diante das mudanças que ocorrem no cenário educativo 6. Ação Docente como domínio específico do conteúdo 7. Ação Docente como articulação entre teoria e prática	Mobilização de saberes (19 US)
1. Ação Docente como ensinar a refletir 2. Ação Docente como processo criativo e autônomo 3. Ação Docente como reflexão sobre a prática	Processo reflexivo (11 US)
1. Ação didática relativa ao planejamento e à prática pedagógica 2. Ação Docente como abordagem utilizada em sala de aula 3. Ação Docente como preparar aula 4. Ação Docente como metodologia da aula 5. Ação Docente como avaliação do processo de ensino-aprendizagem	Planejamento e avaliação (09 US)
1. Ação Docente como processo de formação para a docência 2. Ação Docente como formação técnica para o trabalho docente 3. Ação Docente como formação da identidade do professor	Formação de professores (07 US)

Fonte: Dados oriundos da pesquisa (2023)

Iniciaremos a oitava etapa do guia de Okoli (2015), escrevendo a revisão sobre as concepções emergentes do processo de análise dos 35 artigos, destacando primeiramente as categorias com menor frequência de Unidades de Significado.

Formação de professores – com 07 US – traz junto a si três categorias iniciais, na qual os autores dos artigos, ali alocados, salientam que se tratando da formação de professores, “a ação docente do professor de ciências pode caracterizar-se como um processo formativo” (A6US4), e neste mesmo artigo justificam a defesa de sua concepção, salientando que: “Tratamos da ação docente como um processo de formação de professores, decorrência dos resultados da pesquisa de campo” (A6US1), que nos possibilitou compreender que “a ação docente acaba se tornando um momento de aprendizagem e formação do professor

de ciências, que sai de sua formação inicial, ou vai para a sala de aula antes de concluí-la, sem conhecer a realidade da sala de aula” (A6US2). Além do artigo A6, A12 e A32 acenam para a Ação Docente vinculada ao processo de formação docente, fato que também se justifica pelas referências que eles trazem durante a elaboração de seus registros.

Planejamento e avaliação – com 09 US e cinco categorias iniciais. Ela traz Unidades que expressam de forma explícita a opção assumida por nós, pois os autores ali alocados indicam que é possível “caracterizar a ação docente dos professores de ciências, observando suas ações didáticas relativas ao planejamento e prática pedagógica, analisando inclusive as abordagens utilizadas em sala de aula” (A6US6), evidenciar “mecanismos subsidiários da condução da ação docente” (A18US1), de modo que seja possível caracterizar e analisar a “ação docente [com base] nos encaminhamentos metodológicos” (A31US3) e compreendem “a avaliação [como] sendo imprescindível ao ato pedagógico” (A30US1). Nos artigos A6, A12, A18, A30 e A31 identificaram-se US que reforçam esta concepção de Ação Docente.

Processo reflexivo – com 11 US e três categorias iniciais – acomoda 9 artigos, como veremos organizado no Gráfico 1. Nele a Ação Docente pode ser caracterizada como um processo criativo e autônomo do professor, ou ainda como o processo de reflexão da própria prática vinculada ao ato de ensinar a refletir. Nesse sentido, essa compreensão apresenta relações com a concepção de Ação Docente como processo formativo, como pode ser verificado em A12US1, quando expõem que “a ação docente é um exercício intencional e formativo que requer ação-reflexão transformadora” e é retomada nos artigos A5 e A19: “o professor formador norteia sua prática pela reflexão-na-ação” (A5US5); “a ação docente não é apenas os conteúdos, mas também refletir corretamente” (A19US2). Em 9 artigos (como já mencionado) A4, A5, A6, A7, A12, A18, A19, A27 e A30 pudemos verificar registros que nos remetem a esses processos reflexivos.

Mobilização de saberes – com a alocação de 19 US e representante de sete categorias iniciais – ela pode ser ilustrada com diversos fragmentos selecionados dos sete artigos em que a identificamos: “Para Tardif (2002) e Gauthier *et al.* (2006), o exercício da função docente exige a mobilização de uma pluralidade de saberes. Tais saberes não podem ser hierarquizados, considerados isoladamente como capazes de subsidiar a prática da profissão docente” (A1US4); “no processo de construção da ação docente, a articulação entre a teoria e a prática tem sido apresentada como um dos principais aspectos favorecedores” (A3US1); “durante o seu percurso profissional o professor, mais especificamente o de ciências, vai construindo e reconstruindo os saberes que necessita em sua ação docente” (A6US12); “o saber fazer envolve vários saberes que se cruzam, possibilitando a criação de novos saberes” (A7US15); “Dessa forma, a ação docente no ensino de ciências deve exigir do professor saberes que devem ser mobilizados em sua prática pedagógica, pois este é o espaço onde se processa a construção e reconstrução de saberes” (A6US13). Além de A1, A3, A6, A7, já mencionados, os artigos A11, A30 e A31 também se manifestam de forma convergente com a categoria.

Processo dialógico e contextualizado – com 23 US e possuindo nove categorias iniciais – representa oito dos artigos que compõem o *corpus* analítico, são eles: A1, A4, A6, A12, A19, A23, A28, A30.

São diversas as remissões (23 ao todo, como já indicamos), e para justificar sua nomeação selecionamos algumas delas:

A ação docente responsiva ativa diz respeito ao trabalho pedagógico dinâmico, contextual e responsivo às demandas da contemporaneidade, que se torna complexo e dificultoso num novo modelo de ensino com o qual grande parte dos professores em atuação teve de se adaptar (A23US3).

A “ação docente numa perspectiva de diálogo das diferenças que se distancia de práticas pedagógicas homogeneizadoras” (A4US2); “o relevante e necessário estabelecimento de uma relação institucionalizada de parceria na ação docente para efetivar e potencializar as contribuições formativas” (A1US3); na “noção de ação docente responsiva ativa” que advém do “conceito de ato responsável, de Bakhtin” (A23US2); na “compreensão Freireana de que a ação docente não se faz sem a discente” (A12US2); “Segundo Freire (2005), o que importa na ação docente não é uma repetição automatizada do movimento, mas sim a compreensão do valor dos sentimentos, dos desejos, das emoções e da superação dos desafios encontrados no cotidiano escolar” (A19US1).

Processo para ensinar e para aprender – nossa última categoria conclusiva – que acomoda 35 US, representadas por nove categorias iniciais distribuídas em 18 artigos do nosso *corpus* investigativo.

Os autores dos artigos que compõem essa categoria, relacionam a Ação Docente à prática pedagógica composta por atividades que o professor propõe em sala de aula: “Os resultados acabam por revelar uma prática pedagógica fragilizada pela falta de consciência e intencionalidade das atividades propostas” (A2US2). Para eles, “uma prática pedagógica de qualidade envolve o processo de ensinar e o processo de aprender” (A3US1). Ainda conforme esta concepção, “a atuação docente, apesar de possuir diversas dimensões, baseia-se principalmente no ato de ensinar” (A5US1).

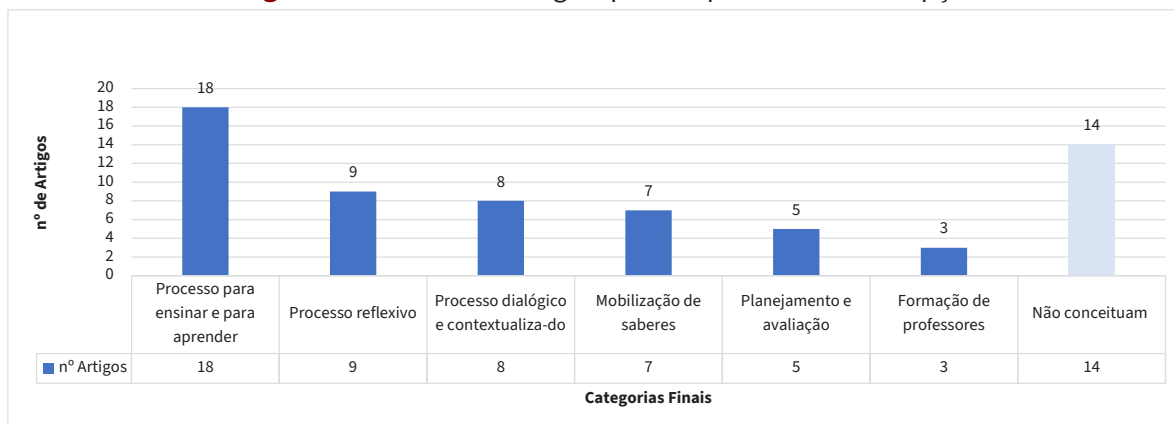
Os autores acreditam que “a forma como o docente concebe o processo de ensino-aprendizagem é determinante no sucesso da ação de ensinar e de aprender” (A5US4), no entanto, esses autores não definem o que seja ensinar e aprender. Apenas salientam que “a ação docente é a base para a construção de uma aprendizagem significativa” (A24US1). Nesse sentido, “o eixo da ação docente, atualmente, precisa ultrapassar a ideia de ensinar através da exposição didática mecanicamente para focar no aprender, principalmente, no aprender a aprender” (A24US3). Nesse sentido, percebemos a influência do referencial de Moreira (2012), utilizado em A24, para a concepção dos autores deste artigo.

Os autores dos artigos – A1, A2, A3, A5, A6, A7, A8, A11, A12, A16, A17, A18, A19, A24, A27, A30, A31, A32 – que foram contemplados por esta categoria, concebem a Ação Docente como um processo de ensino e de aprendizagem; todavia, se remetem a esses processos

genérica e amplamente, uma vez que muitos não especificam o que seria para eles ensinar e aprender.

Além da verificação de que muitos artigos encontrados na coleta não definem a sua concepção de Ação Docente, percebemos que um mesmo artigo apresenta várias categorias finais, ou seja, mais de uma concepção é evidenciada por artigo, denotando que a concepção de Ação Docente não está clara para os autores dos artigos que se utilizam do termo. No Gráfico 1, essa ausência da exclusão mútua fica evidente, quando buscamos adicionar as quantidades representativas de cada coluna.

Figura 1 – Número de artigos que compõem cada concepção



Fonte: Dados oriundos da pesquisa (2023)

Ao compararmos as concepções evidenciadas pelo processo de análise com a concepção assumida pelo programa de pesquisa PROAÇÃO (ARRUDA; PASSOS; BROIETTI, 2021), que investiga a Ação Docente, a ação discente e suas conexões, percebe-se que a concepção desse programa, em que nos pautamos para este desenvolvimento investigativo, aproxima-se da concepção representada pela categoria *Processo para ensinar e para aprender*, visto que assume a Ação Docente como toda “[...] ação que o professor realiza em sala de aula, tendo em vista o ensinar e o aprender” (ANDRADE; ARRUDA; PASSOS, 2018, p. 350). No entanto, o PROAÇÃO assumiu essa concepção de forma provisória, principalmente em função de ser ampla e genérica, e precisar de determinados detalhamentos e descrições de pormenores, o que o programa vem tentando fazer nos últimos anos. Acreditamos que a presente análise e as concepções emergentes possam contribuir para este processo, visto que membros do próprio programa PROAÇÃO, em suas pesquisas, já expressaram compreender que a “[...] ação docente é estabelecida a partir da relação do professor com sua própria prática” (ANDRADE, 2016, p. 2).

5. COMENTÁRIOS FINAIS

Os resultados da presente pesquisa foram construídos com base em uma revisão bibliográfica do termo Ação Docente, realizada em artigos indexados no Google Acadêmico nos últimos onze anos, período de 2011 a 2021. A análise dos 35 artigos, que compõem o *corpus* da pesquisa, permitiu-nos evidenciar seis categorias finais que expressam a concepção dos autores dos artigos sobre Ação Docente, sendo elas: Processo para ensinar e para

aprender; Processo dialógico e contextualizado; Mobilização de saberes; Processo reflexivo; Planejamento e avaliação; Formação de professores.

Uma análise inicial, ainda durante a fragmentação e coleta das Unidades de Significado, permitiu-nos averiguar que 14 dos 35 artigos fazem uso da expressão Ação Docente sem conceituá-la. Os demais, 21 artigos, possibilitaram-nos, por meio de dois movimentos interpretativos, a emergência de 36 categorias iniciais que foram reorganizadas em 6 categorias finais ou conclusivas.

O primeiro, caracterizado por artigos em que as concepções para o termo Ação Docente não estavam apresentadas de forma clara, mas que ao longo da leitura foi possível depreender as concepções dos autores sobre o termo. O segundo, caracterizado pelos artigos em que as concepções de Ação Docente foram explicitadas. No entanto, mesmo nos artigos em que a concepção foi apresentada, por vezes evidenciamos que os autores faziam uso de duas ou mais concepções ao longo do documento. Fato que, segundo nossas impressões, denota divergências no tocante a esta conceituação, que, quiçá, possa ser estendida às áreas de Educação e de Ensino, como um todo.

A falta de clareza conceitual, em relação ao termo Ação Docente, também é evidenciada ao percebermos a influência conceitual que os referenciais adotados pelos autores dos artigos exercem sobre as suas concepções, visto que, muitas vezes, os autores dos artigos remetem a processos defendidos por esses referenciais para conceitualizar o termo. Por exemplo, quando a pesquisa utiliza referenciais sobre a importância do planejamento e da avaliação, a concepção de Ação Docente dos autores volta-se para esses processos e a Ação Docente é compreendida a partir deles. Outros processos utilizados pelos autores dos artigos para conceituar a Ação Docente são, como podemos depreender pela leitura das categorias finais: o ensinar e o aprender, a mobilização de saberes, a reflexão e a formação de professores.

A concepção mais expressiva, presente nos artigos, foi a de Ação Docente como um *Processo para ensinar e para aprender*, sendo essa uma concepção bastante ampla e genérica, que se aproxima da concepção assumida de forma provisória pelo programa de pesquisa PROAÇÃO.

O presente artigo não possui como objetivo definir e defender um conceito de Ação Docente para a área. No entanto, realizar uma revisão bibliográfica sobre a utilização do termo e as diferentes concepções apresentadas em artigos presentes no Google Acadêmico, torna-se uma estratégia para futuras adequações e melhorias em relação ao conceito de Ação Docente, aprimorando assim nossas compreensões e a de outros pesquisadores que se dedicam ao assunto.

6. REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ALTET, Marguerite. Professores: práticas profissionais. *In*: ZANTEN, Agnes. (coord.). **Dicionário de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 650-655.

ANDRADE, Edelaine Cristina. **Um estudo das ações de professores em sala de aula**. 2016. 189 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016. Disponível em: <https://pos.uel.br/pecem/teses-dissertacoes/um-estudo-das-acoes-de-professore-de-matematica-em-sala-de-aula/>. Acesso em: 20 maio 2022.

ANDRADE, Edelaine Cristina; ARRUDA, Sergio de Mello; PASSOS, Marinez Meneghello. Descrição da Ação Docente de professores de Matemática por meio da observação direta da sala de aula. **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 349-368, 2018. Disponível em: <https://www.periodicos.unifra.br/index.php/VIDYA/article/view/2158/2194>. Acesso em: 17 fev. 2023.

ARRUDA, Sergio de Mello; PASSOS, Marinez Meneghello; BROIETTI, Fabiele Cristiane Dias. O Programa de Pesquisa sobre a Ação Docente, Ação Discente e suas conexões (PROAÇÃO): fundamentos e abordagens metodológicas. **Revista de Produtos Educacionais e Pesquisas em Ensino** (REPPE), Cornélio Procópio, v. 5, n. 1, p. 215-246, 2021. Disponível em: <http://seer.uenp.edu.br/index.php/reppe/article/view/2328>. Acesso em: 9 fev. 2023.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. 3. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

CANEN, Ana. Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 77, p. 207-227, 2001. Disponível em: <https://doaj.org/article/4d9fc2fd5968475d9c55000d3edc10e7>. Acesso em: 23 maio 2023.

CARVALHO, Ana Maria Pessoa de; GIL-PÉREZ, Daniel. **Formação de Professores de Ciências**. São Paulo: Cortez, 2003.

CERON, Isabel Nercolini. A música na Educação Infantil: a contribuição da música para o desenvolvimento de crianças entre 0 e 5 anos. *In*: ENCONTRO REGIONAL SUL DA ABEM, 1., 2014, Londrina. **Anais** [...], Londrina: ABEM, 2014. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/anais_ersul/v1/papers/525/public/525-2509-1-PB.pdf. Acesso em: 25 out. 2018.

CHAVES, Marta. Formação contínua e práticas educativas: possibilidades humanizadoras. *In*: CAÇÃO, Maria Izaura; MELLO, Suely Amaral; SILVA, Vandeí Pinto da (org.). **Educação e desenvolvimento humano**: contribuições da abordagem histórico-cultural para a educação escolar. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

FRANCO. Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/288236353>. Acesso em: 18 set. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 40. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GAUTHIER, Clermont; MARTINEAU, Stéphane; DESBIENS, Jean-François; MALO, Annie; SIMARD, Denis. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

IMBERNÓN, Francesc Muñoz. La profesión docente desde el punto de vista internacional ¿qué dicen los informes? **Revista de Educación**, Madrid, n. 340, p. 41-50, 2006. Disponível em: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:5c9cfc2b-03a2-430a-bcf2-d73a5631cef0/re340-pdf.pdf>. Acesso em: 23 maio 2023.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem**: componentes do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2001.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.

MOREIRA, Antonio Flavio. Em busca da autonomia docente nas práticas curriculares. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 27, p. 27-46, 2012. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/download/24250/17229>. Acesso em: 22 jan. 2023.

MORTIMER, Eduardo; SCOTT, Philip. **Meaning making in secondary science classrooms**. UK: Open University Press, 2003.

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

NÓVOA, Antônio. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/FVqZ5WXm7tVyhCR6MRfGmFD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 2 mar. 2023.

OKOLI, Chitu. Um guia para conduzir uma revisão sistemática autônoma da literatura. **Communications of the Association for Information Systems**, Saint Louis, v. 37, p. 879-910, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.17705/1CAIS.03743>. Acesso em: 23 out. 2022.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIRATELO, Marcus Vinícius Martinez. **Um estudo sobre as ações docentes de professores e monitores em um ambiente integrado de 1º ciclo em Portugal**. 2018. 267 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018. Disponível em: <https://pos.uel.br/pecem/wp-content/uploads/2021/08/PIRATELO-Marcus-Vinicius-Martinez1.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2023.

PUCCINI, Lucas Rebelo Silva.; GIFFONI, Mara Gonçalves Pinto; SILVA, Leoni Ferreira; UTAGAWA, Claudia Yamada. Comparativo entre as bases de dados PubMed, SciELO e Google Acadêmico com o foco na temática Educação Médica. **Cadernos UniFOA**, Volta Redonda, v. 10, n. 28, p. 75-82, 2015. Disponível em: <https://revistas.unifoa.edu.br/cadernos/article/view/301>. Acesso em: 28 mar. 2023.

RAMOS, Maély Ferreira Holanda; FERNANDEZ, Ana Patrícia Oliveira; PONTES, Fernando Augusto Ramos; COSTA E SILVA, Simone Souza. Caracterização das Pesquisas sobre Eficácia Coletiva Docente na Perspectiva da Teoria Social Cognitiva. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 32, n. 1, p. 91-99, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/8m4Q6HbXdNQXrPjhrLMm6XC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 maio 2023.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte”. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24176>. Acesso em: 24 maio 2020.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCHNETZLER, Roseli Pacheco. O professor de ciências: problemas e tendências de sua formação. In: SCHNETZLER, Roseli Pacheco; ARAGÃO, Rosália Maria Ribeiro de (org.). **Ensino de ciências**: fundamento e abordagens. Piracicaba: Capes/Unimep, 2000.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 79-92.

TARDIF, Maurice. Princípios para guiar a aplicação dos programas de formação inicial para o ensino. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., 2008, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: Editora da PUC, 2008. Disponível em: http://endipe.pro.br/antecedentes/XIV_Endipe_anais.rar. Acesso em: 22 mar. 2023.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

VIGOTSKI, Lev. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Informações do artigo

Recebido: 12 de junho de 2023.

Aceito: 07 de outubro de 2023.

Publicado: XX de novembro de 2023.

Como citar esse artigo (ABNT)

BREMM, Daniele; ARRUDA, Sergio de Mello; PASSOS, Marinez Meneghello. Concepções de ação docente presentes em artigos do Google Acadêmico (2011-2021). **Revista Prática Docente**, Confresa/MT, v. 8, n. 1, e23043, 2023.
<https://doi.org/10.23926/RPD.2023.v8.n1.e23043.id647>.

Como citar esse artigo (APA)

SBREMM, Daniele; ARRUDA, Sergio de Mello; PASSOS, Marinez Meneghello. (2023). Concepções de ação docente presentes em artigos do Google Acadêmico (2011-2021). *Revista Prática Docente*, 8(1), e23043.
<https://doi.org/10.23926/RPD.2023.v8.n1.e23043.id647>.

Editores da Seção

Marcelo Franco Leão 

Editor Chefe

Thiago Beirigo Lopes 