

© do texto: Organización de Estados Iberoamericanos  
para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)  
C/ Bravo Murillo, 38  
28015 Madrid, España  
[www.oei.es](http://www.oei.es)

As opiniões que os autores manifestam neste livro não representam necessariamente os pontos de vista da OEI.

A coleção METAS EDUCATIVAS 2021 é uma iniciativa da OEI em colaboração com a Fundação Santillana.

Tradução, adaptação e editoração gráfica:  
B&C Revisão de textos.

Impresso no Brasil por:

# Inovação e pesquisa sobre aprendizagem docente e desenvolvimento profissional

*Gloria Calvo*

As temáticas a que se refere o título do presente capítulo dão por certo que existe relação entre aprendizagem docente e desenvolvimento profissional, e que sobre ambos é possível inovar e pesquisar.

Como primeira medida, faz-se necessário colocar que novamente os docentes aparecem como uma prioridade das políticas educacionais e que os processos que dizem respeito à sua aprendizagem ao longo de sua carreira articulam-se a outros que comprometem seu desenvolvimento profissional. Por isso, é possível constatar a preocupação pelo desenho e a implementação de diferentes estratégias destinadas a garantir uma qualificação continuada da docência que superem os tradicionais cursos de atualização e que resgatem as aprendizagens que, de maneira natural, tendem a ocorrer em seus afazeres cotidianos.

Ao longo de sua carreira, os docentes põem em jogo uma combinação de saberes e práticas conceituados como *saber pedagógico*. Essa noção parte de reconhecer que os docentes têm um saber que é aberto, em processo de constante reconfiguração, moldado pelas políticas, mas sensível às condições de ensino e aprendizagem. Esse saber requer formalização, e é aí que surgem as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento profissional.

Para a exposição dessas colocações, apresentaremos as principais discussões sobre a aprendizagem e o desenvolvimento profissional docente; o papel da pesquisa qualitativa como a mais apropriada para resgatar o saber do docente; e fecharemos com a relação entre pesquisa, inovação e política educacional.

## DEBATES SOBRE A APRENDIZAGEM DOCENTE E SEU DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

A formação docente na América Latina sofreu uma série de reformas que tiveram como consequência, na maioria dos países da região, a formação dos docentes em universidades. Sem entrar na discussão das vantagens ou problemas dessa tendência, é importante assinalar que os debates sobre a aprendizagem docente e seu desenvolvimento profissional identificam pelo menos três dificuldades.

O primeiro problema é a *relação entre a teoria e a prática*. Perrenoud (1996, citado por Lüdke, 2006, p. 191) assinala como característico da profissão docente “atuar na urgência e decidir na incerteza”. Essa situação leva implícita a relação entre os conhecimentos teóricos e a resolução dos problemas cotidianos do ensino e da aprendizagem.

Se aceitarmos a leitura dos contextos de sala de aula para atuar sobre eles como uma característica do profissionalismo do docente, a formação docente necessitaria ser orientada para a prática. O que assinala Vaillant (2002, p. 16) é que a formação e a capacitação que os professores têm recebido está muito pouco voltada para a prática, o que se traduz em uma incoerência entre a metodologia que se quer promover (aprendizagem ativa e participativa) e a metodologia utilizada nos processos de formação docente. Um docente profissional necessitaria poder aplicar conhecimentos em circunstâncias práticas.

A vinculação entre teoria e prática nos processos de formação docente remete à noção de *aprendizagem situada*, isto é, que leve em conta os contextos. Gómez (2005) cita Shulman (1986) para afirmar que um bom professor, além de ter conhecimentos disciplinares e pedagógicos, também deve “saber fazer”, ou seja, ser capaz de resolver problemas específicos de forma autônoma e flexível em contextos singulares – em outras palavras, “ser capaz de resolver os problemas próprios do contexto em que se trabalha” (Gómez, 2005, p. 6).

A relação entre teoria e prática na formação docente conta com algumas experiências significativas na América Latina. Aguerrondo e Pogr  (2001, p. 13) relatam uma experiência de formação docente realizada na Argentina, que buscou a autonomia profissional a partir do desenvolvimento do conhecimento pedagógico no processo de construção e reconstrução de reflexões sobre situações *práticas reais* que tinham como ponto de referência as competências subjacentes às práticas dos bons profissionais. “A natureza prática da atividade pedagógica implica um saber fazer que orienta a maior parte das ações do docente e é fruto de suas experiências práticas, seus conhecimentos teóricos, suas convicções, suas suposições”. Implica saber intervir naquelas realidades nas quais se deve atuar, confrontando as teorias com a necessidade de tomar decisões ajustadas às necessidades dos alunos e às situações.

Tanto Aguerrondo e Pogr  (2001) quanto Galvin (2006) insistem no fato de que a vinculação entre a formação teórica e a prática necessita ir acompanhada de conteúdos metodológicos que proporcionem instrumentos para a *reflexão crítica* do trabalho, da pesquisa e da inovação. Nesse sentido, a formação do docente como profissional requer o desenvolvimento de programas que equilibrem a teoria e a prática, os conteúdos científicos, os pedagógicos, os sociológicos, os psicológicos, ao lado dos recursos metodológicos para as distintas situações na sala de aula em contextos heterogêneos e multiculturais (Galvin, 2006, p. 324).

Um segundo problema relaciona-se ao *modelo de formação* mais adequado no interesse de garantir a melhor aprendizagem dos docentes. Quanto à *formação inicial*, torna-se cada vez mais evidente a necessidade de contar com um amplo espectro de modalidades de formação. Segundo Rosa Maria Torres (2004, p. 47), é necessário um sistema de formação de docentes *unificado mas diversificado* em termos de quem oferece, modalidades, conteúdos, pedagogias e tecnologias, para responder aos perfis e às possibilidades de cada contexto. Nesses processos de formação *variados mas unificados*, seria possível contar com a presença de cientistas, intelectuais, artistas, escritores, artesãos que formem os futuros docentes em *ambientes diferentes* dos espaços concebidos tradicionalmente como espaços próprios para a docência: laboratórios, bibliotecas, museus, oficinas de expressão artística.

A proposta de Rosa Maria Torres (2004) orienta-se no sentido de sanar uma situação que começa a ser relatada e que está ligada ao *parco capital cultural e social* com que estão chegando as pessoas que se interessam pela docência (Rivero, 1999; Tatto e Vélez, 1997; Delanoy e Sedlacek, 2000, citados por Avalos, 2006, p. 215).

Ao que tudo indica, foram-se organizando programas que corrigem as diferenças de entrada e que envolvem o desenvolvimento de destrezas comunicativas e numéricas, como recomendação para reduzir os déficits quanto ao capital cultural dos futuros docentes.

A experiência do programa de Educação Infantil da Universidade Pedagógica Nacional da Colômbia é exemplar quanto à criação de *espaços enriquecidos*<sup>1</sup> que procuram compensar as deficiências de ingresso associadas ao capital cultural das futuras docentes (Reyes e Bonnet, 2004).

De igual forma, seria conveniente contar com uma bateria muito grande de modalidades que permitissem a *formação em serviço*, superando a ideia de que a aprendizagem docente consiste apenas em fazer cursos. Essas estratégias permitiriam garantir a reflexão sobre o que acontece na prática docente, de tal modo que levem a um contínuo desenvolvimento profissional.

A experiência da Secretaria Distrital de Educação de Bogotá (SED) é digna de destaque. Os programas de formação permanente de docentes (PPPD) estão vinculados à prática profissional dos professores e buscam incidir em sua formação investigativa, na instituição e na sala de aula (Isaza e Torres, 2000, citados por Calvo *et al.*, 2001).

Também como experiências de formação continuada, a pesquisa faz referência explícita aos programas de especialização e mestrado que governos como os do Chile e da Colômbia formularam como programas específicos de formação continuada em serviço (Vaillant, 2002, pp. 12-14). O Chile promoveu tutorias para seus professores para conhecer, por exemplo, as experiências do Escola Nova.

A SED tem convênios com diferentes instituições de educação superior e apoia, mediante contribuições de até 80%, a matrícula de seus docentes em programas de mestrado em educação.

Um terceiro problema tem a ver com a *formação disciplinar e a formação didática*. A discussão frente ao disciplinar e o didático na formação docente é apresentada por Avalos (2006, p. 217) a partir do termo *conteúdos propositivos*. Estes estariam relacionados com os conhecimentos sólidos das áreas disciplinares subjacentes ao currículo escolar, ao passo que os *conhecimentos profissionais* vinculam-se ao exercício de trabalho específico do ensino.

Avalos (2006, p. 214) também cita Shulman (1987) no sentido de que a formação docente necessita examinar conceitualmente a natureza da matéria de ensino (a disciplina) e suas formas apropriadas de representação para os distintos tipos de alunos. Assim, o conhecimento pedagógico da disciplina inclui *formas de entender aquilo que facilita ou dificulta* ensinar certos temas, além das concepções e preconcepções que os estudantes trazem consigo quando os aprendem. Avalos (2006, p. 220) utiliza o conceito cunhado por Perrenoud (1998) com o nome de “transposição didática”. Nesse sentido, a aprendizagem docente e seu desenvolvimento profissional envolvem necessidades de formação relacionadas com:

- compreender os processos de desenvolvimento psicológico e social de crianças e jovens;
- manejar um repertório de formas de ensinar e de avaliar que permitam ao professor orientar seu trabalho e conseguir os resultados esperados;

<sup>1</sup> Os espaços enriquecidos são estratégias de formação para os futuros licenciados em aspectos ligados à arte, à música, ao domínio lúdico, à criatividade e à literatura, entre outros.

- conhecer e levar em conta os fatores do contexto social e cultural que marcam o modo de ser e interpretar o mundo que seus alunos têm;
- uma perspectiva educacional que se alimenta da reflexão sobre o que é educar e o valor da educação (Avalos, 2004, p. 17).

Esses requisitos de formação disciplinar são sintetizados por Namo de Mello (2000), quando afirma que um professor profissional requer, para seu bom desempenho, um “conjunto de conhecimentos teóricos e práticos que não deve ser confundido com uma somatória de conceitos e de técnicas” (Vaillant, 2002, p. 11).

Esteve (2006, p. 55-64) vai mais além e propõe, associados aos problemas do profissionalismo docente, quatro grandes objetivos que devem acompanhar os processos de formação, a saber:

- elaborar a própria identidade profissional, ou seja, transmitir ciência e conhecimento, valores e certezas, além de advertir sobre os grandes erros e fracassos coletivos;
- dominar as técnicas básicas de comunicação e interação na sala de aula;
- organizar o trabalho na sala de aula;
- adaptar os conteúdos de ensino aos conhecimentos dos alunos.

Destaca-se na proposta de Esteve (2006) o papel da subjetividade, que, em última análise, leva à formação para o trabalho em equipe, ao manejo das novas tecnologias e a uma atualização permanente, circunstâncias que, segundo Tedesco (2006, p. 336), são problemas que a formação docente ainda não resolveu.

Esta discussão frente ao pedagógico e ao didático poderia ser encerrada afirmando-se que ambos constituem elementos essenciais para o desenvolvimento profissional docente.

Desses três debates derivam-se as principais propostas para a inovação e a pesquisa quanto à aprendizagem docente e ao desenvolvimento profissional. Neles se privilegia a *reflexão sobre a prática*, como proposta derivada das proposições de Schön (1988), que identificam o docente como um prático reflexivo e tratam de configurar processos que resgatem as potencialidades das *aprendizagens cooperativas*.

Tanto a reflexão sobre a prática quanto as aprendizagens cooperativas inscrevem-se dentro dos enfoques qualitativos da pesquisa, entendida como um exercício que qualifica a prática docente.

## **PESQUISA E INOVAÇÃO SOBRE APRENDIZAGEM DOCENTE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL**

Se aceitarmos que a aprendizagem do docente está situada, ou seja, tem sua origem em práticas concretas, a pesquisa que melhor responde a tais condições é a qualitativa (Calvo, 2002).

O grande debate a esse respeito é se o docente deve ou não realizar pesquisa. Há quem argumente que pesquisar e ensinar correspondem a duas lógicas diferentes e que é possível ser um bom professor sem relacionar-se com a pesquisa.

A função do docente insere-se, porém, em um campo de conhecimento particular – a pedagogia – e, para crescer e acumular, a pesquisa é necessária, e quem mais idôneo para realizá-la que o próprio docente? A pesquisa do docente não somente contribui para a existência de maior conhecimento pedagógico, mas também agrega profissionalismo à sua prática e orienta suas ações de maneira reflexiva e fundamentada.

A pesquisa contribui para um exercício reflexivo, sistemático, crítico, rigoroso e inovador que ajuda o docente a cumprir melhor sua tarefa. Possibilita a indagação, sistematização e reconstrução de seu saber pedagógico tal como definido no início desse capítulo. A relação pesquisa-saber pedagógico contribui à aprendizagem do docente e a seu desenvolvimento profissional, já que permite avançar no conhecimento de enfoques, escolas, paradigmas, teorias, modelos, metodologias e didáticas que orientam as práticas pedagógicas cotidianas dos docentes.

Da mesma forma, *apoiam* os processos de *reflexão sistemática* que os professores necessitam desenvolver para poder identificar resultados e dificuldades associadas à complexa tarefa de ensinar e aprender.

A pesquisa realizada pelo docente contribui na busca do sentido da ação educacional, inscrita em um contexto institucional e demarcada pelas linhas da política que a orientam. Nessa ordem de ideias, a pesquisa sobre a prática docente é um meio para gerar e pôr à prova novas maneiras de ensinar e aprender que conduzem a melhorar os padrões de qualidade, dinamizar as instituições educacionais e seus processos e conseguir que a educação contribua para a construção de nação (Camargo, 2005, p. 112).

A pesquisa que o docente realiza sobre sua prática leva-o a qualificar sua maneira de ensinar, uma vez que um professor pesquisador estará atento a que seus estudantes envolvam os processos da pesquisa em sua abordagem do conhecimento. Dessa maneira, não somente privilegiará as metodologias da pedagogia ativa, mas também levará seus alunos a desenvolver processos de metacognição e, em geral, realizar aprendizagens significativas.

Se aceitarmos igualmente que a *aprendizagem cooperativa* contribui sensivelmente para o desenvolvimento profissional docente, a pesquisa que realizam os professores, e principalmente aquela derivada dos enfoques qualitativos, permitirá a participação de vários docentes em um mesmo projeto de pesquisa; ou então a possibilidade de analisar um mesmo problema de pesquisa a partir da reflexão sobre diferentes perspectivas curriculares; ou envolver vários colegas como observadores de sua própria prática, como nas experiências pedagógicas que utilizam a pesquisa ação (Moreno *et al.*, 2006).

A pesquisa como uma possibilidade para a aprendizagem docente aparece com destaque dentro das novas propostas para a formação inicial. A maioria dos planos curriculares analisados para os estudos sobre instituições formadoras de docentes, financiados por ASCUN/IESALC/UNESCO (2004), evidenciaram que a pesquisa é o núcleo nos programas inovadores. Trata-se da exigência de que as instituições possam contar com grupos de pesquisa, como sucedeu na Colômbia a partir do Decreto 272 de 1998 (Calvo *et al.*, 2004).

A pesquisa orienta muitas das propostas de formação continuada. Se ser *situado e compartilhado* são características da aprendizagem docente, os processos de reflexão sobre a prática exigem distância para objetivar o que ali acontece, mas também precisam transportar-se de novo ao coti-

diano para transformar-se. Os programas de formação permanente em Bogotá, por exemplo, envolveram tanto atualização de conhecimentos pedagógicos quanto pesquisa e propostas para modificar as práticas pedagógicas na sala de aula e na instituição educacional (Isaza e Torres, 2000).

Assim, nessas experiências partia-se do cotidiano, mas as reflexões eram compartilhadas com os colegas e apostava-se na transformação institucional. Essas propostas também acompanham as proposições de mudança e melhoria nas *escolas efetivas*.

Algumas iniciativas relatadas por Terigi (2006b), a propósito da aprendizagem docente e da busca de seu desenvolvimento profissional, apresentam o privilégio da aprendizagem cooperativa, como é o caso das *oficinas centradas na reflexão crítica* sobre as situações educacionais; o apoio dos pares que orientam o trabalho pedagógico e que levam inclusive a ressignificar o papel dos supervisores, como no caso das *microescolas rurais* no Chile (Avalos, 2004, citada por Terigi, 2006b); a ampliação das experiências de aprendizagem docente, mais além das propostas institucionais, que têm um claro exemplo nas redes de professores, sejam elas temáticas – *redes de professores* que ensinam matemática, espanhol ou ciências –, para chegar a processos que envolvem propostas coletivas como a dos *professores expedicionários*, que levaram a cabo várias rotas pedagógicas, no caso da Expedição Pedagógica Nacional (EPN), na Colômbia, durante os últimos dez anos.

Terigi (2006b) mostra algumas tendências a respeito do desenvolvimento profissional dos docentes que bem podem indicar propostas de inovação no campo:

- A aprendizagem docente e seu desenvolvimento profissional conformam um processo contínuo e não, como sucedia antes, uma mera coleção de eventos de formação.
- A aprendizagem docente e seu desenvolvimento profissional implicam um trabalho conjunto entre pesquisadores, formadores e docentes dentro dos centros de formação e pesquisa. Tal interação requer condições de política educacional que a favoreçam.
- O desenvolvimento profissional tende cada vez mais a incluir uma variedade de experiências formais e informais por meio de iniciativas sensíveis ao contexto e que, portanto, guardam certas especificidades. Um exemplo é o Programa Nacional para a atualização continuada em serviço de professores da educação básica (Pronap), no México, que consta de oficinas de atualização de curta duração – presenciais e de autoinstrução –, assessorias especializadas e cursos prolongados.
- Em clara concordância com as *aprendizagens situadas* que caracterizam a aprendizagem dos docentes, a aula constitui-se na fonte principal de experiências para documentar e analisar com a finalidade de conseguir novos conhecimentos que levem ao desenvolvimento profissional. Os *bônus de desenvolvimento profissional*, vigentes em El Salvador, inscrevem-se nessa tendência. Nessa perspectiva, a aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional partiriam de suas demandas e poderiam referir-se não somente à sala de aula, mas também à compreensão das mudanças sociais e culturais que ocorrem na sociedade no momento atual.
- O desenvolvimento profissional é cada vez mais associado a processos sistemáticos sustentados no tempo, tanto em programas de pós-graduação quanto em mestrados e doutorados. Várias Secretarias da Educação da América Latina outorgam apoios financeiros aos docentes para que curse programas de formação avançada. O Chile e as Secretarias de Buenos Aires e Bogotá implementaram essas experiências há vários anos.

- A aprendizagem docente conta com um terreno propício quando o professor participa em propostas inovadoras. Esse *aprender enquanto se ensina* foi documentado por Navarro e Verdiso (2000, citados por Terigi, 2006b) a propósito de Programas de Aceleração no Brasil, nas aulas alternativas em El Salvador e no Programa de Melhoria da Qualidade da Educação no Chile. Como características gerais, nesses programas inovadores existem materiais fortemente estruturados que buscam fortalecer aspectos técnicos do funcionamento do ensino nessas novas condições didáticas.
- O desenvolvimento profissional dos docentes deve acontecer acompanhado de propostas institucionais que garantam tempo e oportunidades para a aprendizagem dos professores. Nesse sentido, vale a pena destacar os programas do Estado da Baixa Califórnia e os da Universidade de Zacatecas, ambos no México; a criação do Instituto para a Formação Docente no governo atual da Argentina, e a Escola do Professor em Medellin, Colômbia. Essas iniciativas buscam assegurar a continuidade das estratégias de desenvolvimento profissional e oferecer espaços para a aprendizagem docente que passam por documentação de experiências pedagógicas e didáticas, apoio a publicações, trabalho cooperativo entre professores e participação em redes, entre outros.
- Existe a tendência a alinhar as atividades de desenvolvimento profissional com metas de desempenho. Nesses casos, a avaliação docente fornece os insumos necessários para o desenho de propostas, geralmente a partir do próprio sistema educacional. O desenvolvimento profissional dos docentes é, nesses casos, uma política educacional, e para que tenha bons resultados recorre-se a diversas propostas, desde cursos de atualização até processos de formação com *professores de excelência*, isto é, aqueles que obtiveram as pontuações mais elevadas nas avaliações de desempenho.

Como se pode ver, a aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional são um campo aberto à inovação e à incorporação do “saber acumulado” pela pesquisa no interesse de garantir a qualidade daqueles que se mostram como um fator essencial nos processos de ensino-aprendizagem: os professores.

### RELAÇÃO ENTRE PESQUISA, INOVAÇÃO E POLÍTICA EDUCACIONAL

A aprendizagem docente é um processo que ocorre tanto na formação inicial quanto em sua prática profissional. Por isso, pode-se considerar como um *continuum* que necessita de diversas estratégias na longa vida profissional dos docentes. Por essas razões, merece inovação e pesquisa permanentes.

As situações nas quais se exerce atualmente a docência levam à necessidade de revisar permanentemente as práticas. Os contextos de pobreza e vulnerabilidade, unidos às demandas de amplos setores populacionais por mais e melhor educação, convidam a contar com diversas possibilidades para que as aprendizagens docentes sejam sistematizadas e avaliadas frente às implicações de seu desenvolvimento profissional.

De qualquer maneira, as aprendizagens dos docentes e seu desenvolvimento profissional requerem políticas que os apoiem e favoreçam. Embora esses processos estejam associados à prática pedagógica, os docentes necessitam de espaços e tempos para refletir sobre o que fazem e as finalidades de suas ações.

Precisam também voltar permanentemente às teorias pedagógicas e didáticas, para fundamentar suas práticas e para sistematizá-las.

Sendo assim, os programas de formação inicial necessitam fundamentar-se nos avanços da pesquisa sobre a aprendizagem docente e apresentar uma característica voltada para a resolução das tensões existentes entre a teoria e a prática e o pedagógico e o didático, entre outras. Também é preciso analisar continuamente as novas propostas de formação – inicial ou em serviço – para determinar sua efetividade quanto à qualidade dos processos de ensino e aprendizagem que o docente promove.

As políticas que promovem a aprendizagem docente e seu desenvolvimento profissional devem ser políticas de Estado. Nada é mais decepcionante do que a descontinuidade nas orientações e decisões em política educacional, em geral, e naquelas que se referem aos docentes, em particular.

Se a profissão docente caracteriza-se por *decidir na urgência e atuar na incerteza*, a reflexão sobre a prática, a sua sistematização, a discussão entre pares e, de modo geral, a aprendizagem com o outro devem estar na ordem do dia nos processos voltados para a aprendizagem e o desenvolvimento profissional dos docentes.

A discussão desenvolvida a propósito de pesquisa e inovação frente à aprendizagem docente e seu desenvolvimento profissional permite propor as seguintes estratégias para um bom resultado:

- Antes de mais nada, é necessário formar para o profissionalismo do docente, para que ele não seja somente sujeito de políticas. A docência é crucial para a equidade e a coesão social. Perguntar a respeito de ensino e aprendizagem ajudará para a definição de planos de estudo inovadores, baseados na pesquisa, e para a proposição de estratégias didáticas que atendam aos contextos sociais e culturais dos educandos.
- Mas a indagação a respeito de ensino e aprendizagem não se dá no vazio. É necessário que o professor tenha uma sólida formação pedagógica que lhe permita o manejo de um *corpus* conceitual a partir do qual ler os contextos – os da sala de aula e os psicossociais de seus alunos. Torna-se necessário, então, o trabalho a partir de aprendizagens localizadas.
- Também é necessário que o docente entenda a instituição escolar e os desafios envolvidos em ensinar em um momento em que a escola não é a única que educa. Isso leva a uma revisão de seu papel como autoridade e à proposição de trabalhos de sala de aula que formem para as competências sociais e a cidadania em geral.
- Muito se tem repetido que as políticas educacionais devem ser de Estado, não de governo.
- O professor, enquanto profissional, tem um saber. Mas é necessário formalizá-lo: refletir sobre a prática, recorrer à teoria, acumular saberes provenientes das chamadas “ciências da educação” para reconfigurar esse saber. Mas também é preciso reconhecer as limitações do ensino nos novos contextos de mudança.
- A indagação sobre ensino e aprendizagem continua sendo válida para caracterizar o docente como profissional. Ela apenas muda frente aos novos contextos, ou seja, reconfigura-se frente às novas condições de possibilidade colocadas pelos discursos e práticas.

A partir da inovação e da pesquisa, existem novas experiências que contribuem para o profissionalismo docente. É necessário estudá-las e sistematizá-las para que os futuros docentes sejam formados com base em experiências que relatam aprendizagens tanto localizadas quanto cooperativas, isto é, que rompem o tradicional isolamento dos docentes.

Por fim, se aceitarmos que a aprendizagem e o desenvolvimento profissional docente envolvem a totalidade de suas experiências naturais e de aprendizagem e mais aquelas conscientes e planejadas em benefício da qualidade da educação, a pesquisa e a inovação deveriam também perseguir esse objetivo. Daí a importância da reflexão sobre a prática docente.