



A PESQUISA QUALITATIVA COMO CONSTITUTIVA DO MOVIMENTO DE FORMA/AÇÃO DO PROFESSOR

QUALITATIVE RESEARCH AS CONSTITUTIVE OF TEACHERS' FORMATIVE MOVEMENT (TEACHER'S FORM/ACTION¹)

Maria Aparecida Viggiani Bicudo²

Resumo: Neste artigo, aborda-se a investigação qualitativa, com destaque para aquela que assume a perspectiva e a atitude fenomenológicas, expondo-se que tal postura investigativa incide na forma/ação do professor — especialmente, o da Educação Básica — e na formação da pessoa humana. O texto centra-se em questões cujas análises reflexivas sustentam a compreensão da educação, da teleologia das atividades pedagógicas, uma lógica de gestão da aprendizagem e da forma/ação do professor da Educação Básica. Apresenta-se, ainda, uma análise que explicita compreensões acerca do perfil desse professor, o qual se mostra de modo genérico e vago na legislação pertinente a esse nível de ensino. Defende-se que a pesquisa qualitativa fenomenológica se situa no núcleo da própria forma/ação docente, revelando-se como dimensão ontológica e formativa do modo como se constitui o ser professor, manifestando-se igualmente na prática cotidiana desse profissional. Argumenta-se, ainda, que a reflexão sobre a prática não se desencadeia apenas por uma ação intelectual, mas pelo dar-se conta das vivências no movimento de sua atualização.

Palavras-chave: Professor da Educação Básica; Forma/ação do professor; Pesquisa qualitativa fenomenológica; Dimensão ontológica; Vivência.

Abstract: This article addresses qualitative research, focusing on approaches grounded in a phenomenological perspective and attitude, under the premise that such investigative stance significantly impacts the *teachers' formation/action movement* (teacher's form/action) - especially at the basic education level, and the development of the human person. The text focusses on issues whose reflective analyzes underpin an understanding of education, the teleological aspects of pedagogical activities, a logic of the management of learning, as well as the formative practice (form/action) of basic education teachers. The text focuses on issues whose reflective analyses underpin an understanding of education, the teleology of pedagogical activities, a logic of learning management, and the role and practice of the *Educação Básica* (Brazilian Basic Education system) teacher. An analysis which clarifies certain understandings regarding the profile of teachers, which is presented in a generic and vague manner in the legislation which regulates this level of education is also provided. Phenomenological qualitative research is posited as fundamental to teachers' form/action movement, thus revealing its ontological and formative dimension in shaping the core of the teacher. It is also evident that the daily practices of such professionals are involved. Ultimately, it is argued that reflection on practice is not only triggered by intellectual action; rather, it is sparked by the awareness of lived experience during its actualization.

Keywords: Basic education teacher; Formative practice (form/action) of educators; Qualitative phenomenological research; Ontological dimension; Lived experience.

¹ "Form/action" is a neologism coined by the author to highlight the inseparability of pedagogical *formation and practice*.

² Professora Sênior do PPGEM, IGCE, Unesp, Rio Claro. Pesquisadora Sênior do CNPq. Editora da Revista Pesquisa Qualitativa, SE&PQ, São Paulo. E-mail: mariabicudo@gmail.com



1 Introdução

Neste artigo, traremos ideias a respeito da filosofia que embasa a pesquisa qualitativa e destacamos a fenomenologia, expondo como entendemos o modo pelo qual essa postura investigativa incide na forma/ação do professor, com destaque para aquele que atua na Educação Básica.

Trata-se de um objetivo que abrange muitas questões importantes e complexas, notadamente as que dizem da formação da pessoa humana e da forma/ação do professor. As perguntas que se colocam a seguir, indagam pela pessoa - como compreendê-la? – e pelo professor da Educação Básica que, ao ser assim mencionado, é caracterizado por uma generalidade vazia. Perguntas são postas, demandando uma qualificação, como: professor do que, ou seja, o que ele ensina? Para quem ensina? Qual o perfil desse professor?

Para dar conta do anunciado, iremos focar o professor da Educação Básica: como entendê-lo? O que dele se espera? O que deveria ser priorizado em sua forma/ação como professor e na sua formação como pessoa? Como compreender a pesquisa qualitativa, assumindo a visão fenomenológica, e, indo-se além, como os procedimentos dessa modalidade investigativa podem contribuir no que se dá no movimento de esse professor vir a ser/sendo professor? Estamos, assim, focando a pesquisa qualitativa, não apenas como caminho de compreensão da prática docente (Marli André, 1995; Flick, 2004), mas a compreendendo como constitutiva do próprio movimento de forma/ação do professor (Bicudo, 2026a). Isso quer dizer que estamos entendendo a pesquisa qualitativa para além de recurso metodológico, que contribui com a análise da ação, nutrindo a reflexão e promovendo a práxis (Garrido Pimenta, 1999; Schön, 1983; Nóvoa, 1992); nós a entendemos como nuclear à própria forma/ação do professor, ao dizer de uma dimensão ontológica e formativa do modo de a constituição de professor se dar. Compreendemos que essa constituição ocorre no próprio movimento da realização de sua atividade junto aos alunos, ao objeto do ensino, orientado pela direção que o fim da ação educadora assumida aponta. Esse movimento se dá à medida em que ele toma ciência de si como professor e de si como pessoa, bem como do que faz e da pessoa dos alunos, ao trazê-los para o investigado no que concerne a sua própria atuação.

Essas ideias articulam a narrativa deste artigo que se estrutura em torno dos seguintes temas: professor da Educação Básica: como compreendê-lo? forma/ação do



professor; formação da pessoa humana; pesquisa qualitativa; a pesquisa qualitativa na constituição do modo de ser e de perceber-se sendo professor.

2 O professor da Educação Básica

Inicialmente, é preciso entender o que se quer dizer com *Educação Básica*, para que, no âmbito desse entendimento, possamos destacar a questão da forma/ação do professor que nela exerce sua professoralidade. No Brasil, a Educação Básica está definida na LDB - Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996)³, em que se encontra o entendimento do *básico* dessa educação, explicitado e abarcando três etapas: Educação Infantil; Ensino Fundamental e Ensino Médio.

O termo *básico*, posto nessa definição, traz consigo uma tensão que se evidencia à medida que nos detemos nos sentidos e nos significados dessa palavra. O sentido que se faz, a uma primeira leitura, é o de se referir a um mínimo necessário para que a educação se dê. Na LDB, pode-se entender que esse termo 'básico' se refere à etapa fundamental da educação que é garantida para todos. Esse termo já aparecia em documentos da UNESCO - basic education - e em políticas educacionais de outros países. Ele indica a etapa mínima de escolarização necessária para o desenvolvimento humano e social. A LDB incorporou essa nomenclatura, para alinhar-se a padrões internacionais. A noção de “Educação Básica” está em consonância com diretrizes internacionais, como destacado por Saviani (1997) e por Libâneo (2017).

Olhando-se, porém, para a multiplicidade de significados possíveis, vistos na dimensão da questão da educação tomada em uma visada universal, são trazidos sentidos de uma proposta política. Esta pode ser compreendida como explicitada em um princípio político, que diz de um mínimo de educação básica disponibilizada para todos e traz consigo a ideia do direito universal à educação.

Para dar conta dos muitos sentidos e significados, que permanecem na zona obscura dessa polissemia, buscando-se uma possível clareza, que pode emergir dentre eles, recorreremos ao estabelecido pela LDB (Brasil, 1996) e pelo respectivo detalhamento normativo, exposta na BNCC (Brasil, 2018). Nesses documentos, o termo *básico* presente em *Educação Básica*, não diz de um conjunto simplificado de ensino, mas se refere a um

³ Neste texto, valemo-nos da menção *LDB*, para especificar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, como tradicionalmente ela tem sido mencionada e, também, por permanecer mais fiel à sua denominação em textos jurídicos e não à menção *LDBEN* mais atual, e como tem sido denominada em muitos textos, especialmente, entre os anos de 1990 – 2000, para enfatizar o seu nome completo.



conjunto de aprendizagens importantes, universais e estruturantes, passíveis de nele serem entendidas como necessárias ao pleno desenvolvimento do sujeito, ao exercício da cidadania e à sua inserção social. Analisando-se o que neles está exposto, é possível compreender que se delinea uma visão teleológica da educação, apontando para o pleno desenvolvimento do educando, o preparo para a cidadania e a qualificação para o trabalho. Essa visão, que pode ser expressa como um fim, diz de uma orientação que se coloca como abrangente e muito ampla. A BNCC vem ao encontro da precisão de definir modos pelos quais a normatização desse fim pode se dar. Para tanto, define competências e habilidades, orienta currículos de escolas estaduais e municipais, influenciando, dessa maneira, propostas de cursos que visem à formação de professores. Ela vai afunilando essa amplitude, ao longo do documento, expondo quais são as competências gerais visadas, como, por exemplo, o desenvolvimento do pensamento crítico, a constituição de uma cultura digital que pode se dar por meio de ensino com tecnologias, bem como, descrevendo habilidades. Estas especificam *objetivos de aprendizagem* e indicam o que o estudante deve saber ou que é capaz de fazer. Cada habilidade está ligada a um *objeto de conhecimento*, passível de ser compreendido como *conteúdo* e a uma *competência, entendida como uma* capacidade ampla. Habilidades e competências são tomadas como objeto do trabalho docente, expostas em consonância à área do conhecimento objeto do ensino e com etapas de desenvolvimento do sujeito. Essa arquitetura é orientada por princípios gerais, como: igualdade de acesso ao sistema educacional e permanência do aluno nesse sistema; liberdade do professor e do aluno de ensinar e de aprender; aceitação de pluralismo pedagógico - garantia de gestão escolar democrática; garantia da qualidade da educação realizada no e pelo sistema e, inclusive, valorização do professor.

Embora não apresentem uma formulação filosófica explícita, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC pressupõem uma concepção de educação orientada à *formação integral e à participação social*, bem como uma compreensão de sujeito ativo, autônomo e em constante processo de desenvolvimento, em um diálogo que se desencadeia, trazendo concepções de sujeito ativo e participativo e de desenvolvimento cognitivo que se aproximam de perspectivas contemporâneas da aprendizagem, especialmente do construtivismo, de Jean Piaget (Piaget, 1970; 1971), e do sociointeracionismo, de Lev Vygotsky (Vygotsky, 1984). Desses autores, ressoam as ideias nucleares à obra piagetiana que privilegia o conhecimento como construção ativa do sujeito; a aprendizagem ligada ao desenvolvimento cognitivo e a ênfase na autonomia intelectual. Ressoam também



ideias, advindas da obra de Vygostky, em que se destacam a aprendizagem que se dá em contextos sociais, a valorização da interação social e o papel do professor, entendido como mediador da aprendizagem, ao organizar situações de aprendizagem, apropriando-se de instrumentos culturais, elaborando novos modos de pensamento e ao intervir, de modo qualificado, no desenvolvimento (proximal) do aluno. Traz, ainda, indícios de ideias expostas e debatidas por Wallon, a respeito da afetividade e ludicidade, entendidas como importantes para o desenvolvimento, notadamente, o infantil (2007). Entendemos que há uma combinação de ideias veiculadas por esses autores que se afunilam para o delineamento de uma perspectiva socioconstrutivista ampla.

É importante destacar a articulação entre *formação integral* e *participação social* exposta no parágrafo anterior. Nos documentos normativos, a noção de formação integral não se apresenta como conceito explicitamente definido, mas foram por nós compreendidos pela leitura dos princípios e das finalidades neles enunciados. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tal ideia se expressa sobretudo na referência ao pleno desenvolvimento do educando, articulado ao preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho, indicando uma compreensão de educação que envolve múltiplas dimensões da formação humana. Essa perspectiva é retomada e detalhada na Base Nacional Comum Curricular, especialmente, por meio da definição das competências gerais, que integram conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, contemplando dimensões cognitivas, sociais, éticas, culturais e emocionais. Desse modo, a formação integral, tal como pode ser apreendida na leitura desses documentos, corresponde ao desenvolvimento articulado de diferentes dimensões, orientado para a atuação do sujeito na vida social, ainda que sua concretização pedagógica se dê por meio de recortes organizados em competências e em habilidades.

Entendemos que a clareza conceitual, expressa nas obras dos autores mencionados, ou seja, Piaget e Vygotsky, possibilita delinear aspectos significativos para a formação do professor, que atuará na Educação Básica, bem como serem traçadas competências e habilidades a serem trabalhadas de maneira diferenciada, conforme a etapa especificada: Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Entendemos, ainda, que tais pressupostos, embora implícitos, demandam do professor uma atuação que ultrapassa a dimensão tão somente técnica, aproximando-se de uma prática reflexiva e contextualizada.



Entretanto uma dúvida que se impõe é se fundamentar a visão educacional da Educação Básica nas ideias acima expostas, é suficiente, para sustentar uma concepção ampla de educação. Essa dúvida se acentua, à medida que avançamos na análise das noções de competências e de habilidades, mobilizadas pela BNCC, para traduzir, em meios, o fim teleológico que pode ser depreendido da leitura da LDB, com vistas a tornar o projeto educativo executável. Explicitam-se, então, os aspectos funcionais da Educação Básica, à medida que a educação se apresenta como função social, ao destacar objetivos de formação voltados à participação social, à resposta às demandas contemporâneas e à preparação para o trabalho. Em correlação a esses objetivos, evidencia-se, também, sua dimensão concreta, ao se especificarem os modos de sua realização. Nesse âmbito, definem-se competências, habilidades, bem como progressões de aprendizagem e de avaliação.

Esse percurso nos conduz à seguinte indagação: a BNCC opera predominantemente, segundo uma lógica de gestão da aprendizagem, em detrimento da assunção de uma perspectiva pedagógica, ancorada em uma Antropologia Filosófica que explicita um modo de compreender a educação?

Foquemos as especificidades de cada etapa da Educação Básica, tendo em vista entender o que é esperado do professor que nela atua. Conforme o determinado na LDB e explicitado na BNCC, os professores que atuam nas três etapas da Educação Básica devem portar diploma de educação de nível superior, tendo cursado uma Graduação condizente com o perfil delineado para o professor das diferentes etapas, como diz o Art. 62, da LDB “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura” (BRASIL, 1996).

Para situar o leitor e embasar a narrativa deste texto, delineamos, a seguir, o esperado dos professores dessas etapas.

Educação Infantil: É estabelecido que o professor da educação infantil atue com alunos de 0 a 5 anos, em espaços educativos denominados *creches* e *pré-escola* e que porte diploma do curso de Pedagogia. O perfil delineado para esse professor é ser *generalista* e seu modo de ser o revele como uma pessoa com tendência a estabelecer modos afetivos, para estar com outras pessoas, com as quais, ao se tratar de seus alunos, exerça, também, ação formadora, deles cuidando e realizando educação. Note-se que é enfatizado, nos documentos, que as ações realizadas pelos professores devem visar ao desenvolvimento integral dos alunos.



O curso típico que forma esse profissional, conforme explicitado nos documentos legais, aqui mencionados, é o de *Pedagogia*, cujo perfil delineado é o de professor *generalista, com forte dimensão na disponibilidade, para estabelecer relações com o outro, de modo afetivo e sejam formativas*. Entendemos, entretanto, que para além desses aspectos, ele precisa, enfaticamente, ser uma pessoa com forte empatia pelo outro, de modo a poder percebê-lo em suas carências e possibilidades. É assumido, nos documentos legais mencionados, que a realização do curso de Pedagogia é apropriada para o esperado que esse professor faça, propondo atividades pertinentes à faixa etária de crianças das etapas da Educação Infantil e das séries iniciais, cuidando de aspectos específicos da aprendizagem pretendida. Não seria pertinente indagar se o cuidado com crianças de 0 a 2 anos pode ser circunscrito ao tratado no curso de Pedagogia e aos recortes disciplinares da formação do pedagogo, sem que se perca a complexidade do cuidado, demandado por essa criança e do saber específico de áreas de conhecimento que estão presentes nos currículos das séries iniciais?

Olhemos, atentamente, para a especificidade da estrutura e do funcionamento dos espaços, onde se dá a Educação Infantil. A *creche* acolhe desde recém-nascidos até mais ou menos dois anos. De quais cuidados essas crianças necessitam? Em termos de formação integral da pessoa, quais são as atividades? Esse espaço apresenta estrutura e funcionamento diferente daquela da instituição escola?

A *pré-escola* indica funcionar em uma estrutura da instituição escola, o que já anuncia possíveis atividades, mais definidas em termos de ensino e de aprendizagem. *Pré* indica uma etapa anterior ao que é considerado *escola*, como tratado nos documentos citados. Do que fala esse *pré*? Tentemos compreender escola. Tanto na LDB, como na BNCC, não encontramos uma concepção explícita de escola. Ambas, entretanto, expressam modos de compreendê-la possíveis de serem apreendidos no que expõem como sendo o dela esperado. A LDB delinea a escola como instituição social responsável pela formação para a cidadania e para o trabalho; a BNCC a configura como espaço de desenvolvimento integral e de construção de competências, com ênfase no protagonismo do estudante e na diversidade. A ênfase persiste no esperado: *desenvolvimento integral; formação para a cidadania*. Do ponto de vista teórico, Dermeval Saviani enfatiza que a função da escola está na socialização do saber sistematizado, afirmando que “a escola existe para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado” (Saviani, 2008, p. 15). Pode-se entender, então, que na pré-escola se está preparando o aluno para ‘a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber



elaborado'. Essa expectativa difere daquela posta para o manejo com crianças de 0 a 2 anos.

Ensino Fundamental. Do professor que atua no ensino fundamental, são solicitados conhecimentos, competências e habilidades diferentes, conforme o nível em que esse professor atuará. A duração dessa etapa é de 9 anos, caracterizada por duas fases: anos iniciais e anos finais. Para os anos iniciais, é solicitado que o professor seja polivalente. Para os anos finais, é indicado que seja um professor especialista nas diferentes disciplinas do currículo, como matemática, história etc.

O perfil do professor, para atuar nos anos iniciais, é o de *generalista*. Novamente, deparamo-nos com uma palavra vazia de sentidos e de significados que especifiquem do que se trata um profissional, que possa trabalhar como generalista, no que concerne à educação e 'a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado' (Saviani, 2008, p. 15). Depreende-se, da leitura dos documentos legais que vimos mencionando, que esse professor atua como mediador de aprendizagens em múltiplas áreas, o que exige tanto domínio de conteúdos quanto sólida formação pedagógica e compreensão do desenvolvimento infantil. É de notar que, de novo, dada a ausência de especificação do que é entendido por 'generalista', e, de outro modo, dada a amplitude das muitas ações solicitadas, tendo em vista a formação integral do aluno a quem esse professor deve ensinar e educar, é indicado o profissional que vem do curso de *Pedagogia* como o mais bem preparado e o que contribui para a constituição de um professor com perfil generalista, responsável pela condução integrada dos diferentes componentes curriculares. Essa configuração é reafirmada pela Base Nacional Comum Curricular, que atribui aos anos iniciais do Ensino Fundamental um papel central no processo de alfabetização e no desenvolvimento das aprendizagens importantes. O documento explicita que "nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização" (Brasil, 2017, p. 59), evidenciando a centralidade desse processo na atuação docente. Uma dúvida que permanece quanto ao que a especificação de *generalista* quer dizer no âmbito do aqui considerado, é: seria uma generalidade difusa, mais superficial a respeito do tratado por várias áreas do conhecimento, porém trabalhadas de modo articulado à organização didática e uma atitude de acolher o aluno de modo afetivo?

Nos anos finais do Ensino Fundamental, o perfil do professor é mais explicitado e é solicitado que seja formado em áreas específicas do conhecimento. Há uma reorganização do trabalho pedagógico, associada à ampliação e ao aprofundamento dos



conteúdos escolares. Como destaca Libâneo, “a organização do ensino por disciplinas corresponde à necessidade de sistematização dos conhecimentos” (Libâneo, 2013, p. 25), indicando uma mudança qualitativa no processo de escolarização.

Conceitualmente, passa-se de uma *abordagem generalista*, para um modo mais *disciplinar* de focar conhecimentos. É preciso deixar claro que *disciplinar* está se referindo ao conhecimento delineado em uma *ontologia regional*⁴ e não às questões disciplinares éticas, relacionadas a maneiras de os alunos se portarem. Também é preciso esclarecer que tratar, disciplinarmente, o conhecimento não significa necessariamente que se assuma a visão de aprisioná-lo em *gaiolas*, concordando-se com a crítica que D’Ambrosio (2005) faz a respeito da fragmentação do conhecimento em compartimentos disciplinares rígidos, ao defender abordagens mais integradoras e contextualizadas. Entendemos que o conhecimento das disciplinas viabiliza um tratamento bem sustentando de questões que as atravessam, possibilitando uma abordagem *transdisciplinar* não superficial e generalista.

Ensino Médio. O perfil do professor dessa etapa é o de especialista por área, ou seja, por disciplina ensinada. Ele há que trabalhar com conteúdo mais sistematizado. Os alunos variam entre 15 e 17 anos. Notamos que se trata de jovens inseridos em um contexto de transição, em que seus horizontes de vida se ampliam, já delineando projetos de vida. Alguns podem visar diretamente o trabalho, outros a realização de cursos superiores em que serão direcionados para uma formação profissional específica. Nessa etapa final da Educação Básica, o perfil do professor caracteriza-se pela atuação como especialista em áreas específicas do conhecimento, o que implica na formação em cursos de licenciatura correspondentes às disciplinas que leciona, conforme estabelece a LDB. De modo mais direto, o seu trabalho se volta para o aprofundamento e para a sistematização dos conhecimentos, exigindo domínio teórico mais consistente e capacidade de articulação entre diferentes campos do saber. Sua atuação, porém, vai além, pois dada a fase de vida em que seus alunos se encontram, o professor se depara com uma

⁴ O termo “região ontológica” não se refere ao campo geral da Ontologia enquanto disciplina filosófica do ser em abstrato, mas ao modo de ser compreendida no âmbito da filosofia fenomenológica, distinguindo domínios específicos de investigação no interior da realidade vivenciada. Enquanto a ontologia formal ou geral busca explicitar as categorias fundamentais válidas para qualquer ente, as ontologias regionais tratam de âmbitos determinados do ser — como a natureza, o psiquismo ou a vida espiritual. Procedendo fenomenologicamente, ou seja, por meio da descrição direta das vivências sem pressupostos teóricos prévios, busca-se apreender as estruturas que se mostram na experiência do corpo-vivente e na articulação intencional da consciência. Assim, “ontologia regional” indica o estudo sistemático desses domínios particulares da experiência, em contraste com a catalogação de entidades ou a metafísica tradicional.



amplitude abrangente de questões existenciais, éticas, de participação social e de cunho intelectual. Entendemos que essas questões não se limitam às *competências e às habilidades* descritas na BNCC, porém avançam pelo que entendemos por Educação e por Formação da Pessoa.

Finalizando este item, apontamos uma questão conceitual relevante. O professor da Educação Básica não é um profissional caracterizado por um perfil homogêneo. Aparece como uma categoria do tipo *guarda-chuva*, isto é, uma categoria ampla e pouco delimitada, pois acoberta diferenças marcantes e que revelam tensões. Dentre essas, apontamos: demasiadas demandas canalizadas para um único profissional, o *pedagogo*; diferenças de níveis etários dos alunos, as quais trazem consigo diferentes horizontes de vida; diferenças de especificidades de conhecimentos organizados em disciplinas e em áreas, que, por sua vez, solicitam um olhar articulador, de modo que o professor não se aprisione em sua disciplina, todavia os articule nela com o tratado em outras disciplinas e com as próprias demandas dos alunos. Essas tensões indicam ser necessário realizar uma investigação que, de modo rigoroso, ouça e descreva o que se passa na *realidade da sala-de-aula-aumentada* (Bicudo, 2026b, p.58-59), em que pessoas estão ensinando e aprendendo no movimento de ensinar e de aprender junto aos alunos, olhados em suas singularidades e na dimensão da comunidade em que estão uns com os outros, atentos às demandas sociais, dentre as quais se destaca a sistematização de conhecimento e a formação da pessoa, bem como a preparação para o trabalho.

Entendemos que a lógica de gestão da aprendizagem, que se preocupa com os aspectos funcional e operacional do trabalho docente, é importante e necessária, quando se olha a instituição escola; torna-se essencial, porém, que *educação e formação da pessoa* sejam temas a serem destacados na forma/ação do professor. Mais do que isso, entendemos que essas concepções ganham sentido e se destacam no âmbito de uma Antropologia Filosófica que sustenta uma pedagogia.

3 Forma/Ação do professor; Formação da pessoa humana

Nossa incursão pelo exposto tanto na LDB, como na BNCC, em busca de compreender como o professor da Educação Básica é caracterizado nesses documentos legais, revelou que o perfil desse profissional, nesses documentos, vai sendo delineado de modo difuso. Há uma categoria: professor da Educação Básica; contudo, ela evidencia que diz de uma denominação exposta ao modo de um *guarda-chuva*, ou seja, como uma



categoria ampla e pouco delimitada que abriga muitas especificidades, como distintas concepções de ensino, expectativas institucionais e demandas sociais.

Essa característica nos leva a afirmar que uma vez que o professor porte o diploma obtido em cursos de graduação, realizado no Ensino Superior, está formalmente capacitado a assumir a função de professor da Educação Básica. Entretanto há que preencher o vazio que habita a amplitude da *categoria desse professor*. Isso quer dizer que ele precisa se colocar no movimento de estar continuamente se formando. Temos denominado esse movimento como *forma/ação do professor* (Bicudo, 2026a, p.79-113; Mocrosky, Orłowski, Batista, 2026, p.135-154).

Trata-se de um movimento e não de um processo linearmente pré-concebido, uma vez que se dá de modo fluído e na dinâmica da própria realização de sua atividade junto aos seus alunos e aos conteúdos ensinados, no âmbito da realidade em que atua, seja na creche, na pré-escola e nesta, na educação infantil, no ensino fundamental ou no ensino médio. Entretanto é preciso enfatizar que não ocorre de modo caótico e pragmático, advindo tão somente da prática cotidiana das atividades que realiza. Para evitar compreensões como essas; a seguir, explicitamos o que entendemos por forma/ação do professor.

O conceito de forma/ação, desenvolvido por Bicudo (Bicudo, 2026b, p.79 - 113), emerge como uma crítica às abordagens tradicionais de formação de professores, que tendem a focar o *como formar*, preocupando-se com práticas e conteúdo a serem aprendidos pelo professor, sem questionar o que é formação em sentido filosófico. Inspirado na fenomenologia mediante estudos de obras de Edmund Husserl, Martin Heidegger, Maurice Merleau-Ponty e na hermenêutica, entendida pelos estudos de obras de Hans Gadamer e Paul Ricoeur, o conceito nasce de uma investigação sobre o próprio significado de “formação”, entendida não como algo dado, mas como um *fenômeno*⁵ a ser compreendido.

Ao indagar pelo fenômeno *formação*, a busca pela compreensão vai além de como formar e enfatizar a natureza ontológica de *o que é isto, que é a formação?* Um modo possível de começar a compreender o que o dito na palavra traz, é decompô-la nas duas que a compõem: forma e ação. Esse procedimento inspira-se em Heidegger que, em suas

⁵ Fenômeno está sendo tomado aqui, neste texto, conforme o sentido e significado que se expõe em textos específicos de filosofia fenomenológica, entendido como o que se mostra no movimento *noesis-noema*, em que o sujeito se dirige, intencionalmente, à coisa que a ele se doa em modos de aparecer. Constitui-se como fenômeno no momento da realização do ato de perceber, ao se dar o encontro do ver (que já é um compreender prévio) e do visto (a coisa que se mostra).



obras, trabalha com decomposição dos sentidos implicados nas palavras para, mediante uma análise hermenêutica, compreender as ideias contidas nos significados que expõem.

Bicudo (2026a) afirma que, ao separar *forma-ação*, que veio a formatar como *forma/ação*, pode-se compreender, inicialmente, tratar-se de uma ação que realiza a forma. Essa autora expõe que esse entendimento abriu um caminho, para compreender - na dimensão da exposição de Aristóteles em sua *Metafísica* (1941), acerca da interrogação ontológica: o que é isto, que é o real? - o movimento da formação em sua abrangência. Trata-se de algo que, certamente, abrange um conjunto de práticas e de diretrizes, mas que não se reduz a esse conjunto, buscando pelo núcleo do dinamismo do ser que forma e se forma. Entendeu que, conforme expõe, ao focar forma e ação na dinâmica *forma/ação*, permanece na dimensão do pensar filosófico, avançando em direção a uma análise crítica que vai às raízes do investigado, não se limitando à *formação deve ser*, mas focando a própria dinâmica do formar.

No rastro da exposição apresentada por essa autora, esse movimento de forma/ação é passível de ser mais bem compreendido, quando se foca a concepção de real com apoio na leitura de Aristóteles. Para esse autor, conforme se pode entender, a ideia de real está, profundamente, conectada à sua concepção de substância (*ousia*), entendida como aquilo que é por si mesmo, ou seja, o que tem um ser próprio e autônomo. Para esclarecer o que é o real, Aristóteles desenvolve os pares *potência* e *ato* e *forma* e *matéria*, fundamentais para sua metafísica que diz do real e para a compreensão da realidade como um processo dinâmico de atualização. Assim, entende-se que, para ele, a realidade não se limita a meras aparências ou a entidades separadas do mundo sensível, mas é aquilo que se atualiza no próprio processo de ser. Onde o real não ser apenas o que existe de maneira fixa, mas é dinâmico: as coisas mudam e atualizam possibilidades. Para compreender esse movimento, Aristóteles introduz os conceitos de *potência* (*dynamis*) e *ato* (*entelecheia*). O primeiro deles diz sobre aquilo que pode vir a ser, mas ainda não é; já o segundo se refere ao que já está realizado, isto é, atualizado. O real, nessa concepção, compreende o próprio movimento de atualização, pois não se reduz ao que está dado num momento específico, mas envolve o processo de atualização da potência. Não é apenas o que já está em ato, mas também o que se atualiza continuamente. A atualização, para além da Potência e do Ato, precisa da Matéria (*hylé*), que se trata do substrato que pode receber diferentes formas. Forma (*eidos* ou *morphé*), por sua vez, diz do que dá identidade e determina o ser da coisa. Tem-se, então, a realidade como integração entre Potência/Ato e Matéria/Forma. O real é explicado, por esse filósofo, como movimento constante desses



pares, cuja atualização não traz similaridade com o ser, ou seja, não é sinônimo de *ser* entendido na acepção de Parmênides, porém oscila no movimento de atualização, que ocorre entre *potência pura* e *forma pura*.

É preciso pontuar que, no *ato* presente do par *potência – ato* implícito nessa integração, já está implicado na potência, de maneira que a ação e a atualização não são, artificialmente, impostos de fora; no entanto, estão implicadas no movimento dessa integração que, junto com a *matéria* e com a *forma* vai produzindo e atualizando o real.

O trazido sobre o modo de conceber o real pela leitura da obra de Aristóteles é uma ideia universal, estruturada e exposta na dimensão do pensar da Filosofia, pois diz *do que é isto o real*. Bicudo foca a *forma/ação do professor da Educação Básica*, pois, conforme diz no apontado acima, é no movimento de ele ser, sendo professor, que essa forma/ação pode ser dar, preenchendo o vazio do delineado de modo difuso em seu perfil, como passível de ser compreendido pela leitura da LDB (1996) e da BNCC (2017/2018). Nesse âmbito, essa autora retoma os pares, *potência-ato* e *forma-matéria* e, realizando uma aproximação, embasada em um pensamento metafórico, expõe do que fala, ao mencionar esses pares.

Potência está sendo entendida como a possibilidade de ser professor da Educação Básica, a qual só se consuma se for realizada, ou seja, se houver uma ação. Note-se que, no contexto destas considerações, aparece alguém (quem?) que dispara uma ação, acionando a potência para ser. *Ato* está sendo entendido como sendo uma ação realizada, intencionalmente, por um sujeito voltado para a ideia (virtual, possível) de ser professor da Educação Básica. De qual etapa da Educação Básica se trata? E, considerando as especificidades de cada uma, a qual delas nos referimos — Educação Infantil (creche, pré-escola), Ensino Fundamental (anos iniciais ou finais) ou Ensino Médio? Essas especificidades abrem-se à compreensão dos sentidos e dos significados de “matéria”, entendida, no presente contexto, como o âmbito em que o professor da Educação Básica exerce sua atuação profissional. Assim, matéria abarca as atitudes assumidas por esse professor, ao cuidar das crianças, ao promover atividades lúdicas e que podem enlaçar o pensamento lógico dos alunos no âmago das disciplinas trabalhadas com este público a quem dirige a ação de ensinar no local em que sua ação se dá, isto é, a creche e a escola. *Forma* traz a ideia do realizado, mas que também se abre para a compreensão de que não seria algo pronto; porém, sempre em movimento de se atualizar.

Esse movimento mostra a forma em ação de se atualizar, ou seja, atualizando-se.



No entanto, se nos limitarmos apenas a ele, tendemos a assumi-lo como mecanicista ou caótico, pois permanece perpetuamente em movimento de acontecer. Pedagogicamente, pergunta-se sempre: teleologicamente, aponta para qual fim? Essa ideia é esclarecida no seguinte excerto:

Mas a ação formadora não é fruto do acaso que caracteriza o jogo (potência, ato; forma, matéria, obs. da autora). Ela não prescinde da lucidez da sua importância na construção do povo ou, dito de outra maneira, da importância que o pensar a educação, à luz de um ideal de vida, assume naquela construção (Bicudo, 2003, p.31).

Nesse texto, ao qual o recorte mencionado pertence, é esclarecido que *forma/ação* é um processo em devir que se atualiza em direção a uma imagem, trazida como uma ideia que persegue um modelo não formatado e objetivamente dado, porém apenas delineado no *movimento* vigoroso da *forma* junto à *matéria*, impulsionado e fortalecido pela visão da *forma ideal*, advinda da compreensão do modo de vida de um povo, de seus anseios, de usos e de costumes, de códigos de honra, dos valores prezados, das normas ou dos princípios explícitos que se manifestam na práxis cotidiana, nas instituições, nas tradições e na forma como os indivíduos e a coletividade compreendem a si mesmos e ao mundo. Assim, aponta para ideias que o conceito forma/ação carrega consigo no movimento de atualização da possibilidade de se tornar junto à ação, à forma e à matéria em direção ao *ethos* de um povo.

Entendemos, no rastro dessa linha de pensamento, que o ensino e a formação não são abstratos, mas se dão no horizonte do mundo-da-vida⁶, onde a experiência é sempre situada. Há um *sujeito intencional*⁷ que realiza a ação; há um lócus onde essa ação é realizada, que aqui é entendido como sendo a creche e a escola, há uma *matéria* que diz do conteúdo ensinado, há os procedimentos didático-pedagógicos e há a infraestrutura disponível, tais como: salas ambientes, plataformas e seus ambientes virtuais de ensino e de pesquisa que se atualizam no movimento de forma/ação, delineando *forma*, entendida como o que vai sendo manifestado no modo de ser dos alunos e dos professores, bem

⁶ Tradução do termo *Lebenswelt*. Diz do a priori histórico do mundo em somos e existimos. Traz consigo, portanto, todos os acontecimentos ao modo de um caldo grosso, fluido, dinâmico que nos acolhe e envolve, alimentando-nos e que alimentamos com nossas ações. É o solo de toda experiência vivenciada e de todo conhecimento constituído, na dimensão da subjetividade do sujeito, e produzido na dimensão da realidade histórico-sócio-cultural. É o contexto vivido e imediato do qual todas as nossas experiências e entendimentos surgem, e que sustenta todas as formas de conhecimento, inclusive o científico. Todas as objetividades científicas e teóricas emergem no mundo-da-vida. Ou seja, as categorias, conceitos e teorias científicas são, em última análise, advindas da experiência vivida e do contexto humano.

⁷ É importante alertar ao leitor não familiarizado com fenomenologia que intencional no texto deste artigo não diz de proposital. Intencional advém de intencionalidade, característica da consciência, entendida no âmbito da fenomenologia husserliana como sempre dirigida para, de modo atento, acolhendo, pela percepção o que a ela chega do mundo circunvizinhante.



como na produção do conhecimento que constituem e produzem. Trata-se, portanto, de um movimento da própria realização na dimensão da corporalidade do sujeito, que se dá no âmbito da subjetividade da pessoa sempre junto ao outro, no âmbito da intersubjetividade vista como uma realidade histórico-sócio-cultural.

Compreende-se que forma/ação do professor da Educação Básica dialoga com o conceito de Aristóteles a respeito de real, *potência ato; forma – matéria*, pois o sujeito da ação traz consigo a *potência*, para atualizar-se nesse campo. O ensino e sua prática, assim como a aprendizagem, fazem com que essa potência se atualize, passando ao ato de compreender e de se colocar junto ao seu aluno (que pode ser aquele das diferentes etapas dessa educação), assumindo uma atitude de cuidado, ouvindo-o com atenção e assumindo a atitude de aceitação e de acolhimento do outro, bem como de promover ensino, educação e formação da pessoa.

A ação, *ato* em realização, é o que põe em movimento a potência e coloca em marcha a formação. O professor, ou qualquer sujeito em formação, não é uma entidade fixa, mas está sempre em um processo de atualização (*energeia*), tornando-se cada vez mais o que pode ser em direção a um fim. A *matéria* - contexto, corpo, experiência - interage com a forma, moldando a materialidade da forma/ação. A *forma* vai se configurando nas próprias ações realizadas ao estar-com os alunos, ao desenvolver as atividades que realiza ao cuidar, ao ensinar, ao educar e ao formar a pessoa do aluno e a escola.

É demandado que o professor cuide do gerenciamento dos modos pelos quais apresenta didaticamente os conteúdos mediante atividades. Ao realizar, entretanto, essa atividade, de modo proposital ou não, envolve-se com modos pedagógicos de agir *no estar junto* com os alunos e com toda materialidade disponível, que sempre se dá de maneira contextualizada, assumindo atitudes, acionando ações e expressando valores, o que faz com que se torne presente no modo de ser e de vir a ser dos alunos, bem como de seu próprio, como pessoa e como professor. Destacamos nosso entendimento que os modos de realizar ações pedagógicas, as atitudes assumidas junto ao aluno e a materialidade disponíveis, o olhar para *o onde* se encaminha a ação realizada no *gerenciamento dos modos pelos quais apresenta, didaticamente, os conteúdos mediante atividades*, solicita do professor que esteja *intencionalmente* atento, dando-se conta de suas ações e das atitudes assumidas. Esse *estar atento e dar-se conta de seus modos de proceder* se embasam em um conhecimento refletido a respeito do ensino e da educação que realiza com os alunos, estando conscientemente (atentamente, dando-se conta disso



que faz) voltado às ações que realiza, bem como à maneira pela qual as realiza. Sendo assim, sua forma/ação é sempre única, pois está enraizada em um contexto material específico, realizada com alunos específicos e em uma escola específica contextualizadas no mundo-da-vida.

Um destaque que chama a atenção no conceito de forma/ação é *movimento*, uma vez que a forma/ação implica no movimento de atualizar a potência pelo ato, junto à matéria com a forma. Entendemos que a *forma/ação do professor* se dá de modo contínuo e fluído. Como se dá? Orłowski (2023), com base em uma investigação que focou essa questão, conclui que a *forma/ação nunca é*, porém ela *tende a ser*; mostra-se como uma tendência que gradualmente move-se em direção à sua realização, o que significa que não há um ponto final nesse movimento do profissional, em sua singularidade pessoal, enquanto vivo ele for. Fenomenologicamente, no âmbito da análise da protensão, o movimento da consciência pode ser compreendido como uma orientação gradual em direção ao que se visa, não como esforço, mas como dinamismo no qual se intensifica a realização do visado, o que evidencia o caráter processual e formativo do próprio ato de formar (Oliveira, 2025).

Desse modo, a forma/ação não caracteriza o ser professor, ou seja, não o define; contudo, ele *tende a ser*, desde que no seu movimento de realização de atividades com seus alunos se comprometa com essa possibilidade de *vir-a-ser*, sendo. É um movimento que se faz no diálogo entre o professor, os alunos, o conteúdo ensinado e as atividades cuidadoras, impulsionando formas criativas de cuidar-ensinar-aprender isso a que se dedica, no próprio movimento de realizar essas ações, uma vez que o professor, em sua forma/ação em movimento, *ensina-aprende-ensinando-aprendendo*.

Mencionamos, anteriormente, que há um *quem* dispara o ato, tendo em vista que o movimento atualizante ocorra. Perguntar por esse *quem*, leva-nos a trazer considerações a respeito de visão de pessoa, ou seja, a falar de como a compreendemos. Essa questão nos conduz para estudos da Antropologia Filosófica. Para nós, faz sentido a exposição de Edith Stein (2013; 2017), pois concebe *pessoa* como uma unidade entre o aspecto singular que ela traz consigo e a comunidade, ambiente em que ela está com os outros. É ela, concebida desse modo complexo, que movimenta a ação; ou seja, a pergunta: *quem* coloca em marcha a ação de formar, responde-se: a pessoa.

Nós comungamos com a visão exposta por Stein (2013; 2027), pois o trazido revela uma compreensão que vai além do explicitado em textos de autores que enfatizam uma abordagem holística do sujeito, tendo em vista dar conta de uma totalidade que reúna



dimensões cognitivas, emocionais, históricas, sociais, éticas e espirituais, tendo em vista a plenitude do ser humano em suas múltiplas facetas, promovendo um equilíbrio entre saber, sentir e agir. Entendemos que esses autores se preocupam com a totalidade, olhada na dimensão da complexidade da pessoa. A busca que eles efetuam transita por muitas escolas filosóficas e obras de importantes filósofos, ao longo da História da Filosofia do mundo ocidental. Podemos, como exemplo, citar Cassirer (1967), em seu livro, *Antropologia Filosófica*, que investe por saber o que sustentaria a unidade dessa totalidade, apontado o raciocínio simbólico como subjacente às muitas expressões do modo de ser do ser humano. Como exemplo, podemos aqui lembrar, também, dos esforços hercúleos realizados por autores da psicanálise, como Sigmund Freud e Carl Jung, para evidenciarem o que se pode entender como sendo a *psicologia do profundo*⁸, na intenção de mostrar camadas presentes na totalidade do sujeito, para além do passível de ser observado na dimensão de esferas do consciente.

Stein aponta para o núcleo da pessoa, entendido como a *anima* que, em sua acepção, trata-se da força motriz que permeia a totalidade do corpo-vivente. Este é uma organicidade físico-psíquico-espiritual em que o físico diz da complexidade do corpo com toda a carga hereditária que traz consigo, com os diferentes órgãos que, no corpo vivo, estão sempre em funcionamento sustentado por conexões neurais, hormonais etc. O psíquico diz do gostar e do não gostar, das vontades, dos desejos e por aí vai. O espírito diz do *Geist*, que é uma palavra alemã com um amplo leque de significados. É um vocábulo difícil de traduzir diretamente em português, pois carrega uma gama de nuances. As traduções mais comuns são: espírito, mente, intelecto, consciência coletiva, ânimo/gênio; também é uma palavra que traz o sentido de espírito de uma época ou de um povo, expresso como *Zeitgeist*. De modo mais simples e dizendo de seus muitos sentidos e significados, pode-se dizer que *Geist* pode ser traduzido como *espírito*, entendido como o movimento pelo qual a *consciência humana se expressa, objetiva-se e se historiciza* no mundo, criando cultura, instituições e modos de ser.

Essa totalidade orgânica e funcional do físico-psíquico-espiritual é mantida por um núcleo, entendido como a *anima* que age como uma força motriz, dinamizando e articulando os sentidos, as percepções, as emoções, os ajuizamentos de valor, os ajuizamentos lógicos que advêm dessas três dimensões. Essa organicidade do físico, do psíquico e do espiritual, dinamizada pela *anima* diz do aspecto singular, único, de cada

⁸ Apropriando-nos, aqui, do modo pelo qual Edith Stein (2013; 2017) se refere a essa abordagem psicológica.



um que apenas pode se atualizar como pessoa, ao estar com o outro, vivendo em uma comunidade. Essas duas características tomadas em sua unicidade, expressam a concepção da pessoa, vista como uma totalidade. Isso quer dizer que a pessoa há que ser ouvida em sua singularidade, a qual se lança ao mundo em que é e está com os outros, constituindo-se, conforme suas possibilidades próprias e da comunidade em que vive.

No âmbito de uma proposta de Educação, sustentada por essa visão antropológica, as atividades realizadas em direção à forma/ação do professor e à formação da pessoa para além do gerenciamento dos modos pelos quais são apresentados, didaticamente, os conteúdos mediante atividades, sem deixar de considerá-los e tomá-los como importantes, para que se possa dar conta da complexidade do trabalho realizado na Educação Básica, é preciso ficar atento à unicidade singular/comunidade. Como é possível realizar a formação da pessoa, considerando essa totalidade complexa? Como é possível realizar a forma/ação do professor no próprio movimento do seu acontecimento?

Entendemos que a pesquisa qualitativa, assumida segundo a visão fenomenológica, possibilita a realização dessa meta, tomada, como diz Orłowski (2023), acima mencionada, enquanto tendência, ou seja, como um movimento que tende à forma/ação do professor e à formação da pessoa.

4 A pesquisa qualitativa assumida como constitutiva da forma/ação do professor

A característica marcante da pesquisa qualitativa é trabalhar com sentidos e significados trazidos pela linguagem. Há modalidades diferentes de investigar-se de modo qualitativo (Bicudo, 2021). Nós assumimos a pesquisa qualitativa que se orienta pela filosofia fenomenológica (Bicudo, 2020). Trabalhar, fenomenologicamente, realizando pesquisa, diz de trabalhar com os sentidos que se evidenciam nas expressões das pessoas, revelando suas compreensões sobre o mundo, sobre o outro e sobre si mesma. Esse trabalho é possível pela descrição do que se mostra nessas expressões, as quais são sempre expostas na linguagem, qualquer que seja. A expressa por gestos, a falada, a escrita, mediante desenhos, músicas, esculturas, filmes; enfim, pelas diferentes possibilidades de o sujeito expor o que sente, o que percebe e o que compreende.

A descrição se revela, então, como um aspecto nuclear da pesquisa qualitativa, que assume a visão fenomenológica. Descrever o quê? O visto, o percebido, o sentido que nos chega pelos órgãos dos sentidos, da expressão do compreendido (sentido, percebido, interpretado, relatado) por um sujeito. Na dimensão de investigação científico-acadêmica,



as descrições (ou textos estudados) constituem os dados, objeto de análise. Esta, assumindo-se a atitude fenomenológica, não toma o descrito como objetivamente dado, mas realiza uma análise e uma interpretação hermenêutica do descrito (podendo ser por depoimento falado, filmado, escrito advindo de um sujeito); um texto (de autor significativo de acordo com a pergunta da pesquisa, um documento legal etc.). É importante destacarmos que a descrição, por si, não dá conta do que está sendo investigado e que se torna necessário transcender a análise dos diferentes textos, obtidos ou não via descrição, considerados como individuais, via reduções fenomenológicas⁹, articulando convergências ou invariantes do fenômeno investigado. Isso demanda que o pesquisador realize uma interpretação a respeito do significado desses invariantes em relação à própria investigação e em relação à área de conhecimento. Para além dessa interpretação, o pesquisador também há que realizar um movimento reflexivo, indagando-se *o que isso que foi investigado diz para mim?*, ou seja, *que sentido o que foi investigado faz para mim?* Esse movimento reflexivo solicita o pensar meditativo, entendido na acepção que Heidegger traz em *Memorial Address* (1966), dizendo de um demorar-se, de modo atento e silencioso à escuta do que diz isso que está se mostrando, na busca do seu sentido mais originário. Trata-se de um pensar que não domina, mas escuta; que não produz imediatamente resultados, mas se abre, em serenidade (*Gelassenheit*), à manifestação do que está sendo compreendido¹⁰.

Como esse modo de pesquisar pode se fazer presente na ação do professor, que realiza atividades junto aos alunos, incidindo em sua própria forma/ação, uma vez que exigências do mundo científico-acadêmico?

A investigação realizada pelo professor no contexto de sua atividade de ensinar e de educar, assumindo a postura fenomenológica e buscando compreender o que faz, como

⁹ Na fenomenologia husserliana, a redução não se limita a um procedimento técnico de suspensão (*epoché*), mas se configura como um movimento reflexivo do pensar, em que a consciência se volta sobre seus próprios atos, interrogando os modos pelos quais o sentido se constitui. Trata-se de um movimento que não é linear nem pontual, mas articulado e reiterativo, no qual o pensar: suspende pressupostos da atitude natural, retorna à experiência vivida, explicita as mediações implícitas na constituição de sentido, e avança em níveis progressivos de explicitação. Nesse movimento, a redução se realiza como um ir e vir reflexivo, em que o pensamento se dobra sobre o que investiga, buscando desvelar o modo como o fenômeno se mostra. Assim, reduzir não é empobrecer ou simplificar, mas reconduzir o investigado às suas condições de possibilidade, mediante um trabalho rigoroso de explicitação. A redução fenomenológica, compreendida desse modo, envolve uma série de articulações do pensar — distinções, retomadas, deslocamentos de foco — que permitem apontar os invariantes que se mostram na variação das vivências.

¹⁰ No texto indicado, Heidegger contrapõe não de modo excludente, porém evidenciando diferenças e complementaridade, o pensamento calculador e o pensamento meditativo. O primeiro, o “pensamento calculador” (*rechnendes Denken*), designa o modo de pensar próprio da modernidade técnica, orientado pela previsão, pelo cálculo e pela eficiência. Trata-se de um pensar que antecipa resultados, organiza meios e fins e busca o controle dos entes, sem, contudo, deter-se na questão de seu sentido mais originário.



faz e a dimensão do alcance disso na formação da pessoa do aluno e na sua própria, como pessoa e como professor, pode-se dar, se ele se dispuser a permanecer atento ao seu fazer e ao compreender de modo refletido. Não se trata de reflexão que se dá tão somente em uma dimensão intelectual, em que o foco seriam prioritariamente as articulações racionais e lógicas. Ao entender a pessoa como uma totalidade funcional e organicamente constituída pela *unidade físico-psíquico-espiritual*, ela nos é dada em carne e osso, na concretude de sua corporalidade. Ou seja, na dimensão da concepção de *Leib*, corpo animado que sempre se movimenta, de modo intencional, em direção a algo que percebe como importante a ser realizado. Sendo assim, de modo primário, anterior à expressão do compreendido, mas que sustenta o expresso na expressão, o sujeito da ação a vivência no próprio movimento em que a está realizando.

A *vivência* diz de uma experiência íntima que ocorre na subjetividade de um sujeito, possibilitando que ele perceba, de modo consciente, dando-se conta do que está acontecendo na duração da ação que flui no movimento temporal, que ocorre no agora, deslizando para o que já foi e trazendo o futuro para o átimo do momento presente. Entendemos, assim, que a vivência é uma experiência consciente, estruturada pela intencionalidade, em que algo é vivenciado *como* algo. A vivência é dirigida para uma direção, evidenciando-se como intencional (*intentio*); é sempre sobre algo (objeto intencional), que é visado pela consciência; ela se mostra como o *solo originário* da constituição de sentido e de validade do conhecimento. Essa estrutura acompanha e viabiliza o conhecimento do que quer que seja; de si mesmo, do outro, de entes teóricos, das coisas, dos atos da imaginação, da fantasia, os racionais, os de julgamento etc. Entendemos, pois, que é pela vivência que o conhecimento se constitui.

Consciência e vivência (Erlebnis) não são esferas distintas ou sucessivas, mas se coimplicam estruturalmente, pois é na própria vivência, enquanto doação originária de sentido, que se delinea o campo mesmo do conhecer (Bicudo, 2026c, p.51).

Esse voltar-se de modo atento, consciente à sua ação, possibilita que registre o que faz e que se dê conta do que faz, bem como registre os modos pelos quais cada aluno, em sua singularidade, realiza as atividades individualmente e as que realiza junto aos outros, no âmbito da comunidade. O cerne dessa importância incide na possibilidade de o professor compreender-se e compreender sua própria atividade, de maneira que, na ação que realiza e que registra, dela se dando conta e analisando, pode refletir sobre ela, demorando-se nesse movimento, em busca do sentido que para ele faz. Essa compreensão embasa suas ponderações a respeito do que é desejável ser mantido, do que pode ser



melhorado e, mais do que isso, a respeito do como e do por que há que realizar essa retomada.

Esse movimento é o próprio movimento da forma/ação do professor, que se forma na ação de que dela se dá conta, analisando-a e refletindo sobre ela.

Destacamos que olhar para cada aluno, visto em sua singularidade; e para os alunos, olhados na dimensão da comunidade que se constitui no local de trabalho em que com eles está, dá conta da concepção de a pessoa ser compreendida como uma totalidade singular/comunidade. Aos poucos e mantendo a atitude de respeito ao outro e a si mesmo, a singularidade de cada um vai-se evidenciando e a ação educadora pode fluir, incidindo na formação da pessoa que tende a ser, conforme seu núcleo, polo articulador de suas ações, bem como na forma/ação do professor que está tendendo a ser. Nesse movimento, o vazio que permanece na descrição do perfil do professor da Educação Básica, trazido na LDB (1996) e na BNCC (2018) se abre a possibilidades de preenchimento, o qual se vai dando em diferentes momentos de ações.

Enfatizamos que é preciso sempre focar a própria prática da ação de ensinar e de aprender, ensinando e aprendendo, dela se dando conta e a registrando nos vários modos possíveis de registro: mediante descrições, filmagens etc. Entretanto, como já mencionado nesse artigo, não se trata tão somente da descrição da prática. O movimento de perceber e de dar-se conta das próprias vivências, ao realizá-las, bem como da dos seus alunos - olhados em sua singularidade e no estar junto aos outros, na dimensão da comunidade, mediante suas expressões de aceitação, rejeição, compreensão, dificuldade de compreensão, disponibilidade de aceitar ou não o outro e por aí vai - é o núcleo da forma/ação, tendendo a ser, quando ocorre junto à compreensão refletida dessas ações. Esse é um modo de investigar, realizando procedimentos da pesquisa qualitativa fenomenológica. Entendemos que se dá sempre para um sujeito, que foca suas próprias ações de modo atento, buscando compreendê-las. Entendemos, também, que essa compreensão, quando compartilhada com cossujeitos, que também estejam em movimento de forma/ação do seu modo de ser/sendo professor, lança-se para a esfera da intersubjetividade e, mediante diálogos esclarecedores, ampliam e fortalecem a forma/ação do professor que sempre tende a ser e nunca chega a ser. Asseveramos que entendemos e assumimos que esse movimento da compreensão subjetiva e respectiva expressão e compreensão intersubjetiva, que se dá no diálogo, que busca sempre por mais compreensões e clareza, há que ocorrer na instituição escola, tendo em vista a forma/ação do professor.



5 A Pesquisa qualitativa fenomenológica no movimento constituinte do professor da Educação Básica: expondo compreensões

Nesse artigo, tratamos de aspectos da forma/ação do professor da Educação Básica, a qual abrange a Educação Infantil, o Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e o Ensino Médio. Os estudos realizados e expostos nos diferentes itens que compõem este texto apontam para uma questão conceitual relevante: o professor da Educação Básica não é um profissional caracterizado por um perfil homogêneo. Trata-se de uma categoria do tipo guarda-chuva, isto é, ampla e pouco delimitada, pois abarca diferenças marcantes que revelam tensões. Essas diferenças referem-se às ações de ensino e de educação a serem realizadas pelos professores, as quais precisam considerar alunos de diferentes faixas etárias, bem como especificidades relacionadas às áreas de conhecimento com as quais o professor atua junto aos alunos.

Tais tensões indicam a necessidade de uma investigação que ouça, descreva e reflita sobre o compreendido, ao se debruçar sobre o que se passa na realidade da sala-de-aula-aumentada, em que pessoas ensinam e aprendem no movimento de ensinar e de aprender com os alunos, considerados em suas singularidades e na dimensão da comunidade em que estão uns com os outros, permanecendo atentos às demandas sociais. Dentre essas demandas, destacam-se a sistematização do conhecimento, a formação da pessoa e a preparação para o trabalho.

Esse trabalho investigativo pode ser realizado como pesquisa de cunho científico-acadêmico, quando se requer o rigor nos procedimentos e nos modos de apresentação em textos publicáveis. Entretanto, de acordo com o explicitado ao longo do artigo, assevera-se que a pesquisa qualitativa fenomenológica se situa no núcleo da própria forma/ação do professor, revelando-se como uma dimensão ontológica e formativa do modo como a constituição do ser professor se dá, ocorrendo também na prática cotidiana desse profissional. A reflexão sobre a prática não é desencadeada apenas por uma ação intelectual, mas pelo dar-se conta das vivências no movimento de sua atualização.

Assim sendo, o cerne da análise e da reflexão, nesse procedimento investigativo, incide sobre as vivências percebidas e expressas. Incide tanto sobre as vivências do professor, ao realizar suas ações — das quais se dá conta e sobre as quais se volta para compreendê-las — quanto sobre as vivências de seus alunos - considerados em sua singularidade e nos modos de estar com os outros, na dimensão da comunidade. Essas



vivências se manifestam em expressões de aceitação, de rejeição, de compreensão, de dificuldade de compreensão, de disponibilidade ou não para o outro, entre outras.

Assumimos, tendo em vista o exposto, que a descrição das vivências em suas expressões se revela como o cerne da conexão entre forma/ação do professor e pesquisa qualitativa fenomenológica.

O movimento dessa compreensão abrange tanto o realizado pelo professor, em uma dimensão subjetiva — quando ele se dá conta de suas ações e sobre elas realiza um pensamento meditativo — quanto o realizado pelos alunos, que vão sendo compreendidos em sua totalidade, como seres singulares e como seres que se constituem como pessoas em comunidade. Tem-se, assim, que esse é o núcleo da forma/ação tendendo a ser, quando ocorre articulado à compreensão refletida dessas ações, configurando-se como um modo de investigar mediante procedimentos da pesquisa qualitativa fenomenológica.

Tais procedimentos realizam-se, inicialmente, na dimensão de um sujeito que foca suas próprias ações de modo atento, buscando compreendê-las e se expandem para além dessa subjetividade, quando compartilhados com cossujeitos que também se encontram em movimento de forma/ação de seu modo de ser professor. As compreensões que se dão nesse movimento lançam-se, então, para a esfera da intersubjetividade e, mediante diálogos esclarecedores, ampliam e fortalecem a forma/ação do professor, que sempre tende a ser, sem jamais se completar plenamente.

Nesse artigo, assume-se, portanto, a necessidade de ir além - sem negar seu valor e sua importância, ao focar-se a instituição escola - da visão passível de ser apreendida na leitura da LDB e da BNCC, nas quais se destacam a lógica de gestão da aprendizagem e a formação integral do aluno, articulando, de modo mais abrangente, educação, formação da pessoa e forma/ação do professor. Tais concepções ganham sentido no âmbito de uma Antropologia Filosófica que sustenta a pedagogia, inviabilizando que, na Educação Básica, opere-se predominantemente segundo uma lógica de gestão da aprendizagem. Viabiliza, mais do isso, que o professor das diferentes etapas desse nível de educação, vá melhor definindo o perfil que o caracteriza, dele tomando ciência e podendo assumi-lo de modo mais claro.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

ARISTÓTELES. *Metaphysics*. In: MCKEON, RICHARD. **The Basic Works of Aristotle**. New York: Random House, 1941, Twenty-Fifth Printing. P. 689 – 934.



BICUDO, M. A. V. A formação do professor: um olhar fenomenológico. In: BICUDO, M. A. V. (Org.). **Formação de professores? Da incerteza à compreensão**. Bauru: EDUSC, 2003.

BICUDO, M. A. V. A lógica da pesquisa qualitativa e os modos de procedimentos nela fundamentados. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 9, n. 22, p. 540-552, dez. 2021.

BICUDO, M. A. V. Filosofia fenomenológica da educação matemática. In: BICUDO, M. A. V.; MONDINI, F. (Org.). **Formação da pessoa humana em Edith Stein e o conceito de forma/ação na Educação Matemática**. 2. ed. São Paulo: LF Editorial, 2026a. p.79 – 113.

BICUDO, M. A. V. Filosofia fenomenológica da educação matemática. In: BICUDO, M. A. V.; MONDINI, F. (Org.). **Filosofia fenomenológica da educação matemática**. 2. ed. São Paulo: LF Editorial, 2026b. p.33 - 76.

BICUDO, M. A. V. A vivência como modo de constituição do conhecimento. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 14, n. 39, p. 48-62, mar. 2026c.

BICUDO, M. A. V. Filosofia fenomenológica da educação matemática. In: BICUDO, M. A. V.; MONDINI, F. (Org.). **Formação da pessoa humana em Edith Stein e o conceito de forma/ação na Educação Matemática**. 2. ed. São Paulo: LF Editorial, 2026c. p.79 – 113.

BICUDO, M. A. V. Pesquisa fenomenológica em educação: possibilidades e desafios. **Revista Paradigma**, v. 41, p. 30-57, jun. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

CASSIRER, E. **Antropologia filosófica**. México: Fondo de Cultura Económica, 1967.

D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática**: elo entre as tradições e a modernidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

HEIDEGGER, M. Memorial address. In: HEIDEGGER, M. **Discourse on thinking**. New York: Harper Torchbooks; Harper & Row, 1966.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. Cortez Editora, 2017.

MOCROSKY, L. F.; ORLOWSKI, N.; BATISTA, J. O. Forma/ação do professor de matemática. In: BICUDO, M. A. V.; MONDINI, F. (Org.). **Filosofia fenomenológica da educação matemática**. 2. ed. São Paulo: LF Editorial, 2026. p. 135-154.

NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Isabela C. C. A resignificação das protensões nos Manuscritos de Bernau de Husserl. **Cadernos de Filosofia Alemã**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 85-102, 2025.



ORLOWSKI, N. **A forma/ação de professores ao aprender-ensinar matemática**. 2023. Tese (Doutorado em Formação Científica, Educacional e Tecnológica) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2023.

PIAGET, J. **Psicologia e pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1970.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: LTC, 1971.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

SAVIANI, D. **A Lei da Educação (LDB): trajetória, limites e perspectivas**. Autores Associados, 1997.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1983.

STEIN, E. **La struttura della persona humana: corso di antropologia filosofica**. Roma: Città Nuova; Edizioni OCD, 2013.

STEIN, E. **Formazione e sviluppo dell'individualità**. 2. ed. Roma: Città Nuova; Edizioni OCD, 2017.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Artigo Convidado

Revisado em: 19 de maio de 2026