



Teacher Education: study on professional development in productions published on the CAPES journals portal

Formação Docente: estudo sobre o desenvolvimento profissional nas produções publicadas no portal de periódicos da CAPES

Formación del profesorado: estudio sobre desarrollo profesional em producciones publicadas em el portal de revistas CAPES

Luiz Anselmo Menezes Santos¹, Antônio Hamilton dos Santos¹,
Viviane Novaes de Souza¹, Hudson Leonardo Cordeiro de Moura¹

¹ Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, Sergipe, Brasil.

Autor correspondente:

Luiz Anselmo Menezes Santos

E-mail: luizanselmomenezes@gmail.com

Como citar: Santos, L. A. M., Santos, A. H., Souza, V. N., & Moura, H. L. C. (2021). Teacher Education: study on professional development in productions published on the CAPES journals portal. *Journal of Research and Knowledge Spreading*, 2(1), e12423. <https://doi.org/10.20952/jrks2112423>

ABSTRACT

This study aimed to identify and analyze scientific publications related to training that address professional development. It was based on the selection of articles from the CAPES Journal Portal database, in which 12 references were analyzed. Among the main authors that supported this work, choose: (Garcia, 1999), (André, 2017), (Alarcão, 2014), (Gatti & Barreto, 2009) who have a great contribution in research on teacher professional development. The methodology used, according to (Morosini & Fernandes, 2014), stands out as a review of the literature, of the state of knowledge type. The results show that it is necessary for the teacher to develop professionally, always renewing his knowledge, overcoming the difficulties present in the school context, introducing new instruments and mechanisms so that the classes have more meanings and senses and consequently a solidification in relation to the - students' learning, thus contributing to the existence of comprehensive training.

Keywords: Continuing education. Professional development. State of knowledge.

RESUMO

Este estudo teve como objetivo identificar e analisar publicações científicas referentes à formação docente que abordam o desenvolvimento profissional. Possui como alicerce a seleção de artigos da base de dados do Portal de Periódicos da CAPES, na qual foram analisadas 12 referências. Dentre os principais autores que embasaram este trabalho, encontram-se: (Garcia, 1999), (André, 2017), (Alarcão, 2014), (Gatti & Barreto, 2009) que possuem grande

contribuição nas pesquisas sobre o desenvolvimento profissional docente. A metodologia utilizada, de acordo com (Morosini & Fernandes, 2014), caracteriza-se como revisão de literatura, do tipo estado do conhecimento. Os resultados evidenciam que se faz necessário que o docente se desenvolva profissionalmente, sempre renovando seus conhecimentos, superando as dificuldades presentes no contexto escolar, introduzindo novos instrumentos e mecanismos para que as aulas possuam mais significados e sentidos e conseqüentemente ocorra uma solidificação em relação ao ensino-aprendizagem dos alunos, contribuindo assim para a existência de uma formação integral.

Palavras-chave: Desenvolvimento profissional. Estado do conhecimento. Formação continuada.

RESUMEN

Este estudio tuvo como objetivo identificar y analizar publicaciones científicas relacionadas con la formación que abordan el desarrollo profesional. Se basó en la selección de artículos de la base de datos del Portal de Revistas CAPES, en la que se analizaron 12 referencias. Entre los principales autores que apoyaron este trabajo, se eligen: (García, 1999), (André, 2017), (Alarcão, 2014), (Gatti & Barreto, 2009) quienes tienen un gran aporte en la investigación sobre el desarrollo profesional docente. La metodología utilizada, según (Morosini & Fernandes, 2014), se destaca como una revisión de la literatura, del tipo estado del conocimiento. Los resultados muestran que es necesario que el docente se desarrolle profesionalmente, renovando siempre sus conocimientos, superando las dificultades presentes en el contexto escolar, introduciendo nuevos instrumentos y mecanismos para que las clases tengan más significados y sentidos y en consecuencia una solidificación en relación a la - el aprendizaje de los estudiantes, contribuyendo así a la existencia de una formación integral.

Palabras clave: Desarrollo profesional. Educación continua. Estado del conocimiento.

INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta de forma sucinta uma investigação e levantamento de 12 referências que foram produzidas na área de formação docente e busca debater e refletir acerca da temática que envolve o desenvolvimento profissional. Este estudo foi desenvolvido por participantes do Grupo de pesquisa Formação e Atuação Docente- INTERAÇÃO/UFS/CNPq, o qual encontra-se integrado a um projeto macro, que objetiva conhecer e investigar a Formação Docente no Estado de Sergipe e encontra-se vinculado também à linha de pesquisa Formação e Prática Docente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (UFS).

Para selecionar os artigos estudados, utilizou-se a base de dados do Portal de Periódicos da Capes na qual foram selecionados autores que são considerados referências na literatura pela dedicação e relevância realizados em trabalhos acerca do Desenvolvimento Profissional Docente (Garcia, 1999; Gatti & Barreto, 2009; Alarcão, 2014; André, 2017). É perceptível o aumento expressivo das discussões sobre a formação do docente em exercício nas últimas décadas, fato este que evidencia a magnitude presente neste tema. Vale destacar, que isso se deve principalmente às recorrentes reformas que vêm atingindo o sistema brasileiro de educação no tocante a formação do professor em desenvolvimento.

No Brasil, é notado que os professores estão vivenciando os reflexos dessas reformas no seu trabalho. Diante disso, a formação docente torna-se peça-chave na implementação de novas normativas, uma vez que se acredita que sem o professor como um dos principais sujeitos da educação, as reformas nunca se tornarão eficazes, pois, em grande parte da implementação destas propostas são os professores que estão presentes efetivamente, mas na maioria das

vezes não fazem parte do processo de elaboração dos programas de formação continuada, o que os tornam pouco eficazes ou impraticáveis.

Inovações e mudanças educacionais de grande magnitude exigem, por parte dos professores, novas formas de atuação. Por isso, a investigação sobre o desenvolvimento profissional torna-se um fator relevante no planejamento de formações mais significativas. E, por conseguinte, torna-se um recurso que pode auxiliar os programas de formação a se ajustarem aos problemas reais dos professores e conseqüentemente o ensino-aprendizagem dos alunos, sendo esse o objetivo principal para que o professor busque desenvolver-se profissionalmente com excelência.

Sendo assim, o objetivo deste estudo é mapear, analisar e sintetizar a produção científica sobre o desenvolvimento profissional na formação continuada de professores. O foco maior desta investigação é conhecer como as pesquisas descrevem e analisam a formação dos docentes em exercício, desde os aspectos teóricos até os metodológicos, pois o “desenvolvimento profissional docente está fortemente associado com a concepção de formação permanente ou aprendizagem ao longo da vida e pode incluir possibilidades de melhoria da prática pedagógica” (Pereira & André, 2017, p. 7).

No tocante à metodologia utilizada, o presente estudo classificou-se como do tipo “estado de conhecimento”, mediante que, consiste no processo de identificação, de registro e categorização dos trabalhos científicos de uma área específica, dentro de um limite temporal, que versam sobre uma determinada temática, objetivando a reflexão e a síntese (Morosini & Fernandes, 2014). Os resultados apresentados, demonstraram que, apesar dos diferentes pressupostos e autores referenciados nas pesquisas, estas se mostraram unânimes em afirmar acerca da formação docente se voltar para as dificuldades reais do professor, o que faz com que tal conhecimento necessite ainda de mais investigação e aprofundamento.

A próxima seção apresentará de maneira mais aprofundada, o percurso metodológico do mapeamento das produções acadêmicas selecionadas e analisadas.

METODOLOGIA E APRESENTAÇÃO DOS ARTIGOS

A presente pesquisa caracteriza-se como estado do conhecimento, pois entende-se como resultado de um processo de identificação, de registro e categorização que visam à reflexão e síntese dos trabalhos científicos de uma área específica, dentro de um limite temporal que versa sobre uma determinada temática (Morosini & Fernandes, 2014).

Nesse sentido, a pesquisa começou pela identificação dos artigos no Portal de Periódicos da CAPES, que abordam sobre o desenvolvimento profissional docente. A busca foi realizada a partir do descritor: desenvolvimento profissional. Foi encontrado, inicialmente, um total de 63 trabalhos no Portal de Periódicos da CAPES que tratam sobre o tema. Após a leitura dos resumos, foram selecionados somente os artigos que abordassem especificamente o tema do desenvolvimento profissional de professores, ou seja, foram escolhidos apenas artigos que traziam descrições e análises dos processos formativos, como material estruturante para o exercício profissional. Dessa forma, foram selecionados 12 trabalhos. Vale ressaltar que, na busca feita no portal de periódicos da CAPES, não houve recorte de período, porque o número reduzido de artigos tornou desnecessária tal delimitação.

Tabela 1. Nome, autores e ano das referências utilizadas no estudo.

No.	Autores	Artigo	Ano
01	Marcelo, C.	Pesquisa sobre a formação de professores O conhecimento sobre aprender a ensinar	1998
02	Garcia, C. M.	Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro	2009
03	Alvarado-Prada, L., E. et al.	Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas.	2010

04	Fiorentini, D., & Crecci, V.	Desenvolvimento profissional DOCENTE: um Termo Guarda-Chuva ou um novo sentido a formação?	2013
05	Pryjma, M. F., & Winkeler, M. S. B.	Da formação inicial ao desenvolvimento profissional docente: Análise e reflexões sobre os processos formativos.	2014
06	Alarcão, I., & Roldão, M. C.	Um passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: o ano de indução.	2014
07	Eufrázio, V. L., & Braúna, R. C. A.	O programa institucional de bolsa de iniciação à docência: articulando saberes e desenvolvimento profissional.	2015
08	Pereira, M. A. L., & André, M.	A formação inicial do professor e o desenvolvimento profissional docente.	2017
09	Lacerda, V. L., & Melo, G. F.	Formação e desenvolvimento profissional de professores da Educação Básica.	2017
10	Santos, I., & Carvalho, A. A.	Formação e Monitorização: duas etapas no desenvolvimento profissional docente	2017
11	Xavier, A. R. C., et al.	Institucionalização da formação docente: análise de um programa de desenvolvimento profissional.	2017
12	Oliveira, E. G., et al.	Desenvolvimento profissional docente: um olhar para além da formação.	2018

Após esta seleção, os artigos foram separados, distinguindo a partir de categorias definidas a priori: a) autores e particularidades dos pressupostos que fundamentam as pesquisas sobre formação Docente; b) abordagens metodológicas de pesquisa adotadas para diagnosticar os processos formativos. A partir das leituras flutuantes dos artigos, emergiram novas categorias para a análise: Desenvolvimento profissional de professores iniciantes, Desenvolvimento profissional de professores do ensino superior, Desenvolvimento profissional de professores da educação básica.

Garcia (1999) é citado em diversas temáticas dentro da área de formação de educadores. O autor é referenciado recorrentemente como fundamentação do conceito de formação continuada, nas discussões sobre o processo de iniciação e formação de professores principiantes. Também foi citado nas fundamentações do conceito sobre desenvolvimento profissional. Sobre isso, ele utiliza o termo de diagnóstico de necessidades e ainda é enfático ao afirmar que os dados sobre a realidade do professor devem ser considerados no momento de planejamento das ações de formação continuada dos docentes e que sua formação deve ser centrada na escola, baseando-se nos problemas práticos dos próprios docentes.

Em relação à metodologia, constatou-se que, do total de 12 trabalhos, a abordagem qualitativa foi utilizada em 10 artigos, a abordagem quantitativa em apenas 1 artigo, e em outro artigo foi realizado 1 mapeamento de estudos.

Em referência aos instrumentos de coleta de dados utilizados, evidenciou em grande parte dos trabalhos a articulação entre o questionário e a entrevista. As análises feitas dos artigos selecionados mostram que as técnicas de descrições da formação docente mais frequentes são os questionários e as entrevistas e, em menor número, a observação. Nos artigos selecionados e analisados, também foi encontrada a recorrência de alguns grupos de temáticas específicas recorrentes. Tem-se como exemplo os processos formativos de docentes da educação básica.

Garcia (1999) já classifica os estudos sobre formação docente em formação inicial, formação do professor iniciante e a formação continuada. Isso vai além do binômio recorrente da formação inicial e formação continuada. No entendimento dos estudos sobre a formação docente como um “processo contínuo, sistemático e organizado”, significa compreender que o campo envolve todas as etapas da carreira docente. Vale lembrar que um dos pilares que sustentam as novas concepções de formação continuada se apoia na compreensão da formação docente nas especificidades das diferentes etapas da carreira docente (Huberman, 1992).

Cumpramos lembrar que os professores fazem parte de um amplo grupo heterogêneo, portanto há nessa classe atribuições distintas, desafios e recompensas que dependem do

contexto ao qual estão inseridos. E que diante da realidade educacional brasileira a depender do tipo de escola, pública ou privada, pode-se pensar em experiências e práticas diferenciadas.

RESULTADO E DISCUSSÃO

Formação inicial de professores

Há duas décadas, a revisão de literatura realizada por Marcelo (1998) já anunciava que as pesquisas acerca da formação docente vêm crescendo nos últimos tempos nos caracteres qualitativos e quantitativos. Pesquisas estas das quais evidencia-se o objetivo em compreender de que maneira o professor se desenvolve no tocante ao processo de aprender a ensinar. Tal análise concentra-se em identificar de que modo o professor obtém e produz conhecimentos, levando-se em consideração o caráter organizacional, curricular e didático, levantando aspectos que partem da premissa de que se faz necessário tornar a pesquisa de formação inicial de professores, um campo de estudo imprescindível de investigação nesta área.

Posteriormente, o autor evidencia que as pesquisas mais comuns relacionadas a formação inicial de professores se concentram aos estágios de ensino e suas características, que se trata basicamente do processo de identificar o comportamento dos sujeitos, as estruturas e conteúdos pré-estabelecidos, além dos contextos práticos de formação para que o futuro professor aprenda a ensinar. O seja. “Os estágios de ensino representam uma ocasião privilegiada para investigar o processo de aprender a ensinar” (Marcelo, 1998, p. 55). Neste caso, constatou-se, que este tipo de formação é uma das mais reconhecidas como instrumento de formação de professores e na maioria das pesquisas, os estudantes relataram que o estágio se faz extremamente relevante, inserindo-os em uma inicial socialização profissional.

No entanto, os dados também revelam que, na maioria das vezes o futuro professor, por carregar as suas próprias experiências como alunos, subentende que os demais estudantes que eles irão ensinar possuirão as mesmas habilidades e dificuldades, fazendo com que o estágio modifique muito pouco as suas crenças anteriores. Sendo assim, “Constata-se, pois, que os professores em formação possuem crenças e imagens anteriores que os acompanham ao longo de sua formação” (Marcelo, 1998, p. 56). Em relação à reflexão sobre a sua atuação em sala de aula, os resultados das pesquisas mostraram que existe mais eficiência quando os alunos são entrevistados clinicamente do que quando refletem por si mesmos, alcançando resultados como: aumento de confiança, passam a se enxergar como sujeitos produtores de conhecimento e reveem seus valores.

Porém, os professores em formação inicial relatam que existem outros aspectos negativos que se estabelecem através de uma indevida assessoria e supervisão deste processo formativo, nos quais atrapalham a experiência, e constatou-se que há pouco esforço, contribuição e colaboração entre a universidade e a escola, além de questionamentos que evidenciam que de muito pouco vale uma prática/conhecimento se eles não se aplicam à realidade atuante destes profissionais em formação. Tais apontamentos só reforçam a evidência de outros estudos que mostram que a dissociação entre teoria e prática no estágio é um acontecimento comum, o que o torna muitas vezes pouco produtivo e significativo para o contexto que os futuros professores irão atuar (Marcelo, 1998).

Conseqüente, para identificar as contribuições das pesquisas sobre o conhecimento didático do professor e como eles aprendem a ensinar, o autor traçou campos de estudos com grupos diferenciados concentrados em inicialmente entender acerca de que maneira os docentes iniciantes possuem a capacidade de mediar a resolução de situações de problemas educativos, tomam atitudes, se avaliam e por fim, refletem à questões relacionadas ao processo de também identificar, se a sua compreensão sobre determinada disciplina é suficiente para que possa converter o conhecimento que possui em um conhecimento que o aluno seja capaz de aprender, tornando-se assim um professor com uma postura de um profissional que cria e recria novos conhecimentos em sua prática docente quando necessário. Porém, o teórico

conclui que as pesquisas realizadas sobre esse assunto se encontram prejudicadas, visto que, não se tornou possível construir um modelo único de desenvolvimento de formação inicial, levando-se em consideração que em muitas das vezes os docentes se fazem presentes em diferentes realidades (Marcelo, 1998).

Ainda de acordo com Marcelo (1998), dados de pesquisas sobre professores iniciantes apresentam de que maneira esses profissionais se caracterizam em seus primeiros anos, na medida em que possuem inicialmente o intuito de criar uma identidade profissional a partir de um processo de desenvolvimento no qual conquistam novos conhecimentos, habilidades e atitudes, com o intuito de proporcionar aos alunos um ensino de qualidade, processo esse que deve permanecer contínuo durante toda a sua vida profissional. E em relação às principais dificuldades enfrentadas pelos professores neste período destaca-se principalmente as de caráter didático, semelhantes às apresentadas no parágrafo anterior e de outros aspectos, como as apresentadas posteriormente.

As dificuldades sentidas pelos professores em início de carreira são de várias ordens: científico pedagógica (gestão do ensino, problemas de indisciplina e desmotivação de ritmos de aprendizagem, gestão do currículo, relacionamento com os alunos, avaliação), burocrática (conhecimento da legislação, dos regulamentos [...]) emocional (autoconhecimento, autoestima e autoconfiança, isolamento, angústias, gestão das dimensões pessoal e profissional), social (identidade e identificação profissional [...]) (Alarcão & Rodão, 2014, p. 111).

Embora a formação inicial de professores, principalmente durante os estágios apresenta-se como uma fase repleta de dificuldades, Eufrazio & Braúna (2015) relatam que estão sendo feitos esforços para diminuir essas limitações. Através de um estudo, os autores pesquisaram quais são os saberes aprendidos, construídos e mobilizados em contextos de formação e atuação docente, por licenciandas do curso de Pedagogia, participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), e de que maneira o programa beneficia esta experiência a fim de entrelaçar estes saberes com os seus desenvolvimentos profissionais. O PIBID é um programa do governo federal conveniado com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal (CAPES), com instituições de ensino superior e com escolas públicas, no qual fornece bolsas de iniciação à docência para que estudantes desenvolvam habilidades pedagógicas e vivências no contexto escolar, com o intuito de posteriormente melhorar a qualidade da educação básica pública brasileira.

Consideramos que o Programa ao favorecer um contexto ímpar de desenvolvimento, ao permitir que as licenciandas experienciem a formação acadêmica no curso de Pedagogia em paralelo com a vivência na escola, pode contribuir, em tese, para que elas redimensionem sua formação atribuindo novos significados ao curso. Desse modo, ficamos instigadas a compreender melhor como ocorre o processo de desenvolvimento profissional das licenciandas iniciadas na docência por meio do PIBID (Eufrazio & Braúna, 2015, p. 241).

Na pesquisa realizada pelos autores descritos acima, foi evidenciado que as licenciandas afirmam que o PIBID proporcionou às futuras docentes, conhecimento do currículo e matrizes curriculares das escolas vivenciadas, contato com as disciplinas e participação nas atividades ministradas pelos professores em exercício, acesso ao planejamento bimestral elaborado pela instituição, participação em reuniões pedagógicas e com os pais de alunos. Dentre todas as etapas, as professoras em formação inicial dão ênfase ao planejamento e execução das aulas, onde puderam ter uma aproximação maior com os alunos, além de ouvir acerca da experiência dos professores regentes, construindo assim, também saberes pedagógicos práticos acerca de como saber fazer e saberes reflexivos acerca do seu futuro exercício profissional, principalmente no tocante à mediação e tomada de decisões (Eufrazio & Braúna, 2015).

Posteriormente, concluiu-se que o programa é uma ferramenta que contribui de maneira efetiva no desenvolvimento inicial do profissional docente, possibilitando que os futuros professores adquiram vivências no contexto de seus possíveis futuros locais de trabalho através da socialização profissional com os seus pares. No entanto, Eufrazio & Braúna (2015) anunciam que apesar destas experiências serem importantes, não podem ser comparadas ao dia a dia dos professores experientes, visto que, as responsabilidades com a classe e escola não são as mesmas, além de que, futuramente, quando iniciarem efetivamente a carreira docente, as estudantes poderão sofrer influências distintas das experimentadas nas suas passagens pelo programa, podendo assim, mudar de perspectivas.

Pereira & André (2017) relatam que se faz necessário que ocorra uma maior associação entre escola e universidade na formação inicial do professor, através de uma realidade contextualizada com aval e apoio do professor em exercício, além da supervisão do professor universitário, para que assim ocorra de forma gradativa a indissociabilidade entre teoria e prática, tão presentes nos estágios de professores iniciantes, passando a existir uma relação não hierárquica e sim colaborativa entre escola e universidade. E partindo da organização entre o planejamento e implementação metodológicos, aproximando o professor iniciante do contexto em que está imerso, contribuindo assim para a sua capacidade de reflexão sobre a ação educativa.

Compreendemos que ao estabelecer a relação entre universidade e escola na formação inicial do professor, cria-se a possibilidade de que os licenciandos aprendam a docência não só na universidade, mas no futuro ambiente de trabalho, em colaboração com o professor. [...] O desafio é o de pensar em uma formação inicial integrada ao contexto concreto onde o professor irá atuar (Pereira & André, 2017, p. 17).

Ainda segundo Pereira & André (2017), a sociedade contemporânea requer do professor em exercício uma urgência em seu modo de ensinar, fato este no qual que se faz necessário levantar diversos questionamentos: quais são as habilidades deste novo professor e o que as instituições de formação de professores devem fazer? De antemão as autoras informam que estes cursos de formação inicial de professores devem ser centrados na escola e obter um caráter colaborativo dos professores formadores e gestores no qual, proporcione aos professores aspectos relacionados a conhecimentos e saberes específicos, além de possuir uma postura estratégica no tocante à sua demanda escolar e responsabilidade profissional e social, que seja capaz de didaticamente compor conhecimentos interdisciplinares como por exemplo a sociologia, psicologia, e ainda, possa reconstruir conceitos predefinidos durante todo o seu exercício profissional.

[...] saberes docentes estão situados entre o plano individual e social. Isso porque, são produzidos no bojo social, se manifestam nas complexas relações entre os professores e os alunos, sofrem mudanças devido ao tempo e as transformações sociais [...] os saberes dos professores são construídos por uma pessoa e cominados progressivamente ao longo do tempo por meio de diversas fontes que estão relacionadas à vida do professor [...] (Eufrazio & Braúna, 2015, p. 244-245).

Segundo Marcelo (1998) existem 4 etapas de desenvolvimento profissional docente, a inicial (primeiros anos), que é caracterizada pela fase de sobrevivência e descobrimento, posteriormente é substituída pela fase de estabilização (entre 4 e 6 anos) em que o professor em exercício se compromete com a docência e pode se estabilizar através de um cargo efetivo. Seguindo para a fase de experimentação, na qual os professores preocupam-se no aperfeiçoamento e capacitação profissional, posteriormente segue-se a fase em que o docente procura se consolidar profissionalmente (40 e 55 anos), e na qual podem se dividir em dois lados: de um lado, encontram-se os professores que levam mais em consideração o seu

contentamento em ensinar do que por exemplo uma promoção profissional e de outro, professores desinteressados e amargos em relação ao desenvolvimento profissional docente.

Dessa forma, ao desenvolvimento profissional docente tributam-se algumas características essenciais: é um processo reflexivo pela interação entre teoria e prática situado no contexto da ação; necessita ser assumido pelo docente, pelos gestores e entendido que sofre determinações pelas condições de trabalho e pela cultura organizacional; seus programas necessitam ser planejados, desenvolvidos e avaliados considerando o professor e a instituição de modo a promover a transformação da prática educativa (Pryjma & Winkeler, 2014, p. 32).

E, por fim, a fase de aposentadoria, em que o professor pode desencadear comportamento assertivo ou pode se tornar indiferente às necessidades de aprendizagens dos alunos. Porém, conseguinte, falar-se-á sobre aspectos evidenciados acerca dos vigentes processos formativos de professores.

Formação continuada de professores

A formação continuada é um termo polissêmico, complexo e suscetível a múltiplos enfoques e dimensões. Isso é evidenciado porque, quando falamos sobre formação docente, de uma forma ou de outra, estamos assumindo determinadas posições relativas ao ensino, ao professor e aos alunos (Garcia, 1992). Por isso, consequentemente, nos deparamos com múltiplos conceitos sobre o que é formação continuada.

Entre os múltiplos enfoques e dimensões sobre formação continuada, é perceptível uma nítida classificação entre dois modos de se pensar o processo formativo do professor em exercício: o modelo tradicional e as novas tendências de formação continuada. No modelo tradicional, a formação tem um caráter mais geral e uniforme, em que o lócus formativo é a universidade. Nessa perspectiva, a universidade é considerada, tradicionalmente, como local de produção de conhecimento, pois é onde circulam novas teorias e conhecimentos mais atualizados. Alguns termos são mais recorrentes a esse modelo tradicional, como, por exemplo, capacitação, reciclagem, atualização, treinamento, entre outros.

(Nóvoa, 1991) denomina este modelo tradicional como modelo estruturante. Para o autor, os modelos estruturantes são planejados antecipadamente sob a lógica da racionalidade técnica e científica. Já as novas tendências de formação continuada estão situadas em torno de três eixos centrais: a escola como lócus da formação continuada, a valorização do saber da experiência docente e as etapas do ciclo de vida profissional dos professores. O autor classifica essa nova tendência como modelo construtivista de formação continuada. O modelo construtivista de formação continuada, segundo ele, consiste na reflexão contextualizada, na qual considera o cotidiano docente como fonte de conteúdo para a formação. Nesse modelo, as necessidades dos professores são o norte para uma organização permanente das práticas e dos processos de trabalho relevantes no planejamento da formação continuada. Sob esse aspecto, os estudos têm mostrado uma maior busca em ouvir professor, conhecer seu dia a dia, para, assim, planejar processos formativos em consonância com as necessidades dele. Garcia (1999) denomina esta fase do planejamento da formação como Diagnóstico de necessidade.

Neste ponto de vista, a formação continuada constitui-se como base para as mudanças das práticas de ensino dos professores, pois, quando eles possuírem a oportunidade de investigar e refletir sobre sua docência através de pesquisas e outras experiências de formação poderão rever suas teorias e escolhas metodológicas. Ou seja, a formação continuada de professores é entendida como um processo permanente de aprimoramento dos conhecimentos necessários aos docentes. A atividade docente após a formação inicial visa dotar o docente de ferramentas indispensáveis ao exercício profissional. Neste caso, percebe-se que

[...] a formação inicial seja articulada à formação continuada, na perspectiva do desenvolvimento profissional docente, acessível a todos que atuam na carreira do magistério, uma vez que são inúmeras as transformações do conhecimento na era tecnológica, portanto, as exigências para esse profissional são muitas e constantes (Lacerda & Melo, 2017, p. 439).

Por conseguinte, segundo os autores citados acima, o papel do(a) professor(a) transformou-se, pois ele é forçado a assumir mais responsabilidades e as exigências às quais se encontra submetido aumentaram. Diante disso, podemos perceber que os participantes podem encontrar um ambiente de aprendizagem propício para a busca de objetivos de desenvolvimento tanto pessoal, quanto profissional. Neste caso, a reflexão sobre a prática docente dos professores, seus saberes e identidade deve ser norteadas pelo entendimento de que eles são protagonistas de sua formação. Ou seja, “os professores têm o entendimento claro que há formação continuada na sua modalidade formal, que engloba cursos de qualificação – extensão e pós-graduação – e, ocorre também, a formação de modo informal, que se dá, entre outras formas, pelo convívio com seus pares” (Lacerda & Melo, 2017, p. 441).

Entretanto, vale ressaltar que embora a formação continuada deva atender às necessidades diárias dos professores, não pode ser vista como uma receita. Em outras palavras, um conjunto de modelos metodológicos ou uma série de conteúdos caso seguidos será a solução para o problema. A formação continuada deve ser capaz de fazer com o que o(a) professor(a) perceba que a teoria e a prática estão lado a lado, e que a teoria pode ajudá-lo(a) a entender melhor sua prática e dar-lhe sentido.

Nessa perspectiva, a formação continuada constitui-se como alicerce para as alterações nas práticas pedagógicas dos professores, pois, ao terem oportunidade de investigar e refletir sobre sua docência, por meio da pesquisa e de outras experiências formativas, poderão rever suas opções teórico-metodológicas. A chance de compartilhar dúvidas, de dialogar com seus pares, o contato com pesquisas recentes, ou seja, ver e pensar a escola a partir de diferentes prismas, contribui, sobremaneira, para que os professores alterem suas crenças, concepções e práticas pedagógicas (Lacerda & Melo, 2017, p. 439).

Ou seja, fornece uma melhor compreensão da teoria e até mesmo revela a necessidade de construção nesta base. Por conseguinte, “Os professores têm o entendimento claro que há formação continuada na sua modalidade formal, que engloba cursos de qualificação – extensão e pós-graduação – e, ocorre também, a formação de modo informal, que se dá, entre outras formas, pelo convívio com seus pares” (Lacerda & Melo, 2017, p. 439). Diante disso, a formação continuada será importante e ajudará a facilitar mudanças nas atitudes dos docentes, e consequentemente formar profissionais que entendam a relevância de sua prática e invistam na profissão a partir do referencial teórico que pode embasar sua escolha de métodos. Sobretudo, “professores conscientes de que a educação, não se resume à sala de aula ou à escola, mas encontra-se inserida em um contexto mais amplo, em constante movimento, marcado por contradições e constantes desafios” (Lacerda & Melo, 2017, p. 442). Ou seja, a premissa da formação continuada está relacionada às necessidades reais, e ao processo de autorreflexão sobre a motivação dos professores para o enfrentamento dos desafios.

Segundo Alvarado-Prado et al. (2010), a formação como um caminho de múltiplas possibilidades, permite que as pessoas que por ela passam se desenvolvam, construam relacionamentos, possam compreender continuamente o seu próprio conhecimento e os dos outros e conectar tudo isso com sua trajetória pessoal. Sendo assim, a formação é contínua e não se limita às instituições, salas de aula ou cursos específicos, pois os professores podem também se capacitar através de sua prática profissional de acordo com a situação real e análise do oposto da universidade. Nesse sentido, a formação continuada de professores é vista como uma ferramenta que pode ajudar os educadores no processo de aprendizagem de seus alunos.

Por conseguinte, 'mediar uma forma coletiva de aprender com e dos alunos que fazem parte do espaço escolar implica o desenvolvimento contínuo de atividades de aprendizagem por parte dos mediadores dessas atividades, de tal modo que, com a própria mediação, construam as bases para seu exercício profissional (Alvarado-Prado et al., 2010, p. 380).

Dessa forma, a escola é um espaço de formação, no qual os objetos de sua aprendizagem vêm de várias relações que ocorrem no cotidiano. A formação voltada para o aprimoramento docente significa compreender a realidade atual, ou seja, compreender sua própria formação escolar. As relações que constituem a realidade do cotidiano da escola implicam processos complexos de descoberta de como essas relações são constituídas para uma parte intencional e coletiva no objeto, ou seja, constituir-se na transformação. As atividades de construção desse objeto de transformação exigem e produzem novos conhecimentos.

Ter sucesso no ensino-aprendizagem mediante a formação continuada é um ideal que não será alcançado por não se considerar nessa formação as características dos professores, suas necessidades e expectativas pessoais e profissionais, seus contextos de trabalho, bem como a cultura elaborada pela instituição escolar em que eles atuam (Alvarado-Prado, et al., 2010, p. 373).

Neste caso, são atividades de pesquisa para entender a realidade e, no que lhe concerne, a formação de professores. Formar é um processo de toda a vida, enquanto somos pessoas reflexivas, temos a oportunidade de aprender, portanto, humanizamos constantemente, através das relações e interações que ocorrem nos vários ambientes culturais em que possuímos relacionamentos.

Logo, a aprendizagem é mais que receber ou obter informações, é saber entendê-las, é fazer parte da aprendizagem, o que implica em um processo de se desenvolver junto com ela. Formar-se é um processo de aprendizagem que é feito individual e coletivamente na cultura, incorporando, criando e recriando. Nesse sentido, a análise de seu espaço escolar é necessária para compreender e enfrentar outras realidades, já que a leitura do mundo envolve o conhecimento que é baseado nessa leitura. Foram formulados anteriormente que a instituição da escola é o espaço principal, onde ocorrem projetos e atividades da formação docente. No entanto, para estas condições, é necessário permitir-lhes, por exemplo, a organização da administração institucional de vários meios para sua realização.

A formação continuada de professores, nesse sentido, passa a ser encarada como uma ferramenta que auxilia os educadores no processo de ensino-aprendizagem de seus alunos, na busca de novos conhecimentos teórico-metodológicos para o desenvolvimento profissional e a transformação de suas práticas pedagógicas (Alvarado-Prado et al., 2010, p. 374).

A escola não é a única responsável por esta formação, embora seja uma instituição educacional de professores. O espaço escolar depende das relações com outros, como o próprio estado em seus diferentes níveis, a família e todas as organizações socializadas estabelecidas para que se desenvolva. Entretanto,

[...] a escola, como instituição educacional e como espaço de formação continuada dos professores, precisa proporcionar recursos e tempo para que os educadores possam compreender sua própria realidade institucional, analisá-la e, conseqüentemente, transformá-la. Assim, será desenvolvido um processo de formação que possibilite melhoria no fazer docente individual e coletivo (Alvarado-Prado, et al., 2010, p. 374).

Ou seja, cultura escolar incluindo suas atividades diárias, horários, entendendo que a escola também é um lugar de aprendizagem dos docentes, como uma instituição que inclui outras disciplinas/funções, as escolas precisam prestar atenção às mudanças que os

professores desenvolvem e aprendem. Nesse sentido, a escola é “um espaço de formação continuada cujos objetos de formação e, por conseguinte, de aprendizagem, surgem das relações que acontecem no próprio cotidiano” (Alvarado-Prada et al., 2010, p. 380). O processo de formação inicial e continuada deve considerar as relações coletivas, compartilhadas e individuais ou institucionais no sistema de ensino. Pois, na realização da formação é necessário questionar, refletir e analisar a prática docente de forma a produzir mudanças no ensino e na aprendizagem, promovendo, assim, o desenvolvimento dos professores, o que ocorre através de processos formais e informais.

Os professores aprendem e se desenvolvem a partir de diferentes práticas, processos e ambientes projetados para melhorar a prática docente. De modo geral, o método de formação profissional docente é que eles reflitam conjuntamente sobre o papel da formação e tenham como foco a aprendizagem docente, que é contínua ao longo de todo o processo. Por conseguinte, o plano de atividades deve ser realizado no espaço escolar até a mudança do processo formativo em todos os momentos. Porém, acreditamos que na discussão da formação profissional docente, pensar além do processo formativo é fundamental. Sendo assim, é necessário “pensar o desenvolvimento num sentido abrangente, de tal forma contemple a formação como pilar basilar, mas considerando os aspectos da carreira, remuneração, condições de trabalho e saúde do professor” (Oliveira et al., 2018, p. 31). No entanto, o desenvolvimento profissional dos professores requer uma perspectiva que vai além da formação e a considera uma das dimensões da valorização docente.

Se a formação está ligada ao princípio de qualificar as pessoas, a mesma visa tornar o sujeito qualificado para o exercício profissional docente. A formação é permanente e abrange todo o processo formativo, que deve ser investido tanto no pessoal, quanto na experiência, tendo as instituições como fonte de formação, envolvendo a ação dos professores nos métodos contextuais de ensino. À medida que a prática em sala de aula é questionada, problemática, analisada e refletida de diferentes formas, na e sobre a ação, sendo assim o saber fazer necessário para a prática profissional docente tem sido aprimorado. A aprendizagem e ensinar não acontecem apenas por meio da experiência, essa categoria de experiência requer ser analisada, testada e absorvida pelo conhecimento para, assim garantir o desenvolvimento profissional dos professores.

Desenvolvimento profissional de professores

O desenvolvimento profissional ocorre por meio do processo de reflexão, e por meio da interação da prática com a teoria, para desenvolver novos procedimentos em um determinado contexto. Refletir criticamente significa colocar-se no contexto da ação, gravar-se na história, participar de atividades sociais e enfrentar problemas. Esse processo é resultado da trajetória que percorre ao longo da vida, pois é uma forma de compreender a própria vida. No desenvolvimento profissional de professores, o processo reflexivo proporciona aos docentes uma abordagem metodológica que é atraída pelo desejo de mudança e inova com autonomia.

Nessa perspectiva, entende-se que o desenvolvimento profissional é assumido pelo docente, pelos gestores da instituição educacional, determinado pelas condições de trabalho e pela cultura organizacional. Não haverá desenvolvimento profissional sem que o docente se comprometa com esse processo, e esse será valorizado na medida em que a instituição educacional priorizar ações nessa ordem (Pryjma & Winkeler, 2014, p. 29).

A perspectiva do desenvolvimento profissional individual é concebida como modelo tradicional. É considerado um espírito empreendedor individual que pode ser determinado pelo professor e por mentores. Já no âmbito institucional, o desenvolvimento profissional assume um caráter com o objetivo de promover mudanças especialmente no que diz respeito à ampliação do currículo. Passa a ser uma resposta coletiva às necessidades da instituição educacional, de um grupo de professores, de uma rede de escolas, o que não garante a

autonomia do trabalho do(a) professor(a), quando o programa não prevê a compreensão do processo educativo. Neste caso, podemos entender,

[...] o desenvolvimento profissional docente como um *processo*, que pode ser individual ou coletivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente — a escola — e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferente índole, tanto formais como informais (Marcelo, 2009, p. 10).

Desta forma, o desenvolvimento profissional é um processo de pensar a aprendizagem do(a) professor(a), nesse sentido o autor apresenta questões sobre os processos educacionais, tanto inicial, quanto continuada trazem propostas para repensar essa formação, tanto em relação ao papel do professor quanto no espaço desta formação, visto que o desenvolvimento profissional exige do docente que seja protagonista do processo de formação.

[...] um processo a longo prazo, que reconhece que os professores aprendem ao longo do tempo. Assim sendo, considera-se que as experiências são mais eficazes se permitirem que os professores relacionem as novas experiências com os seus conhecimentos prévios. Para isso, é necessário que se faça um seguimento adequado, indispensável para que a mudança se produza (Marcelo, 2009, p.10).

Sob este prisma, o desenvolvimento profissional significa a continuidade do professor em ofício e, em simultâneo, nos processos de aprendizagem, ou seja, continua a aprender ao longo dos anos. Enfatizando o que o autor evidencia acima, Oliveira et al., (2018, p. 26) destaca,

[..] a necessidade de tempo para amadurecimento intelectual de modo que o professor possa estabelecer conexões entre os conhecimentos anteriores e os do momento em que as ações ocorrem, este autor termina por evidenciar a necessidade de políticas voltadas para o trabalho docente e, do mesmo modo, políticas que coloquem a formação do professor dentro de uma agenda institucional e de sistema que permaneça ao longo da carreira.

No campo da aplicação em que ocorre o exercício profissional e o professor pode analisar, entender e refletir sua prática, o desenvolvimento do profissional docente é determinado como um processo contínuo de melhoria da ação e do próprio professor. Este desenvolvimento, pessoal e profissional tem a instituição de educação como ponto de partida e chegada para este processo preciso, visto que o conhecimento necessário para o exercício profissional melhorou pelo entendimento e pela pesquisa das práticas realizadas na sala de aula com a intenção de converter experiências no conhecimento e consequentemente, em desenvolvimento profissional. Neste caso,

O desenvolvimento profissional procura promover a mudança junto dos professores, para que estes possam crescer enquanto profissionais — e também como pessoas. Muitas investigações se têm dedicado a tentar perceber como se dão estas mudanças e desenvolvimentos, no fundo, como se constroem as aprendizagens (Marcelo, 2009, p. 15).

Neste contexto, as convicções contrárias ao conhecimento proporcional, não exigem as condições de razões e atendem a duas funções no processo de aprendizagem para ensinar. Frequentemente, o conhecimento é baseado em evidências, sem influências emocionais internamente, desenvolvido ao longo dos anos.

Assim, o professor está imerso num processo de DPD em que a aprendizagem da profissão não termina nunca, pois há sempre mais a aprender, há sempre oportunidade de elaborar novos raciocínios e a possibilidade de experimentar cientificamente a efetividade desses raciocínios nos contextos práticos do fazer docente (Oliveira et al., 2018, p. 27).

Sendo assim, o local da formação continuada e do ensino seria apenas dois lados da mesma moeda, ou seja, através de aprendizagem científica do ensino. Por conseguinte, a escola como uma instituição que contém vários indivíduos, além do(a) docente e outros materiais devem estar cientes das mudanças dos alunos desenvolvidos pelo(a) professor(a). Quando o mesmo muda sua dinâmica do processo de aprendizagem de aula, a escola também deve ser modificada como um cenário em que o desenvolvimento profissional de professores ocorra e tenha repercussão no ensino e aprendizagem do seu alunado. Neste caso,

O desenvolvimento profissional pode adotar diferentes formas em diferentes contextos. Por isso mesmo, não existe um e só um modelo de desenvolvimento profissional que seja eficaz e aplicável em todas as escolas. As escolas e docentes devem avaliar as suas próprias necessidades, crenças e práticas culturais para decidirem qual o modelo de desenvolvimento profissional que lhes parece mais benéfico (Marcelo, 2009, p. 11).

Desta forma, o desenvolvimento profissional deve estar relacionado a uma perspectiva abrangente que abrace as condições sociais, além das econômicas em que esses profissionais estão inseridos. Diante disso, é necessário pensar em desenvolver um sentido mais amplo, de modo que inclui a formação como pilar básico, no entanto, considerando os aspectos da carreira, e principalmente as condições de trabalho e saúde do(a) professor(a). Segundo Oliveira et al. (2018, p. 36):

A partir dos estudos é possível perceber que, além do espaço e do tempo, as instituições de ensino precisam conceder aos docentes uma remuneração condigna com o exercício da profissão, sendo a mesma também determinada pela Lei do Piso, a qual estabelece o valor mínimo para a jornada de 40 horas e formação em nível médio, devendo existir planos de carreira que valorizem a formação e estabeleça a remuneração de acordo à mesma.

Neste caso, é perceptível, que o desenvolvimento profissional de professores é um campo de conhecimento vasto, diversificado e conceitual. Ou seja, o desenvolvimento concentra-se na aprendizagem dos professores para que os mesmos possam melhorar tanto o processo educacional, entretanto requer uma atitude em conjunto, além disso, de reflexão, investigação, e conseqüentemente de interação entre os docentes. Portanto, para o desenvolvimento da educação profissional, algumas características essenciais são impostas, como, por exemplo, um processo reflexivo para a interação entre a teoria e a prática localizada no contexto da ação, neste caso deve ser assumido pelo professor, por gestores que entendem as determinações dos problemas nas condições de trabalho e cultura organizacional, sendo assim seus programas devem ser planejados, desenvolvidos e avaliados considerando o professor e a instituição para promover a transformação da prática educacional.

Outros autores recentes trabalham a definição acerca de desenvolvimento profissional, como Hobold, Marli André, Formosinho, trazendo estudos que consolidam o desenvolvimento profissional. Com base na conceituação aqui exposta, a próxima seção apresentará as principais conclusões retiradas dos artigos analisados.

CONCLUSÃO

É recorrente, nos estudos sobre formação continuada, o alinhamento com as novas concepções de formação docente, nas quais são baseadas nos pressupostos teóricos que partem de diferentes pontos, mas, ao final, chegam ao ponto central: a realidade dos professores. A formação inicial evidenciada nos estudos apresenta-se ainda muito frágil, principalmente em relação à burocracia e acesso do professor em formação ao seu contexto de trabalho futuro. A literatura aponta que se faz necessário urgentemente que haja uma maior aproximação e parceria entre universidade x escola. Entendemos que ao estabelecer a relação entre a

universidade e a escola na formação inicial do professor, a possibilidade é criada para que os graduados aprendam a docência no futuro ambiente de trabalho, em colaboração com o professor titular da sala de aula. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), tem favorecido e antecipado a socialização profissional por pares, que parece se concentrar positivamente no desenvolvimento profissional dos licenciados, porém, foi perceptível verificar que o programa não tem capacidade de assegurar que o que foi aprendido na formação inicial seja concretizado pelo futuro professor, visto que diversos fatores externos podem alterar a sua atitude profissional.

Ou seja, o desafio é pensar em uma formação inicial integrada ao contexto concreto onde o professor atuará. É possível concluir que os documentos institucionais fortalecem a visualização da formação docente apenas como requisito legal para aprovação no estágio, desta forma, para os professores de entrada. Há também um interesse maior de professores nas questões relacionadas aos aspectos práticos e burocráticos do ensino para o conhecimento específico do desempenho da atuação docente.

Mesmo que haja dificuldades no espaço de treinamento, se deve lembrar da formação inicial ou contínua de professores como objetivo e intenção de fornecer espaço de trabalho coletivo e individual aos futuros professores e aos que estão em serviço, a possibilidade de poderem repensar o caminho a sua crença, o conceito e expressão do problema de definição do contexto social. Freire (1996) chamou-a de "leitura ampliada do mundo", na qual torna-se possível desenvolver estruturas de pensamento mais complexas.

As análises indicam que a formação inicial é uma fase que permite a constituição profissional do indivíduo, a formação contínua é um processo de estudo permanente e compreensão da prática que permite compreender as diferentes situações que ocorrem na sala de aula, e o desenvolvimento profissional exige que a ação do professor ocorra para que a experiência produza a análise e a reflexão que vem dessa prática, o que permite a melhoria do ensino profissional. Ainda em relação à formação continuada, evidenciou-se nos estudos analisados, que na maioria das vezes os programas de formação continuada, se mostram pouco ou nada eficazes, uma vez que se realizam de modo aligeirado ou são apresentados como "receitas prontas", sem levar em consideração o contexto e as reais necessidades do professor em exercício.

Os artigos analisados mostraram um ponto de partida para estudos futuros sobre a formação continuada de docentes e, assim, expõem a linha de aproximação para a necessidade de uma continuidade e fortalecimento deste campo. Portanto, é evidente que ainda há muito o que investigar e modificar no tocante, principalmente, à uma formação inicial que forme um futuro professor ciente e atuante do contexto que irá trabalhar e possibilite ao docente em exercício um desenvolvimento profissional eficaz para que assim ele seja capaz de atuar com excelência em seu contexto profissional, como se espera dele, e conseqüentemente propicie aos alunos uma aprendizagem concreta e significativa.

No que diz respeito aos docentes brasileiros, muitas são as críticas dirigidas a eles. O professor tem sido acusado de baixa qualificação profissional e de despreparo para lidar adequadamente com as contradições da escola. Porém é necessário fazer-lhe justiça e creditar a seu favor as dificuldades enfrentadas no seu cotidiano, visto que o tempo que permanece na escola é o mínimo necessário para ministrar aulas, restando-lhe pouquíssimo tempo para participações de encontros pedagógicos, planejamento, avaliações e contatos maiores com os alunos, colegas e a própria comunidade que pertence à escola.

AGRADECIMENTOS: Não aplicável.

CONTRIBUIÇÕES DOS AUTORES: Santos, L. A. M.: concepção e desenho, aquisição de dados, análise e interpretação dos dados, redação do artigo, e revisão crítica de conteúdo intelectual importante; Santos, A. H.: concepção e desenho, aquisição de dados, análise e interpretação dos dados, redação do artigo, e revisão crítica de conteúdo intelectual importante; Souza, V. N.: concepção e desenho, aquisição de dados, análise e interpretação

dos dados, redação do artigo, e revisão crítica de conteúdo intelectual importante; Moura, H. L. C.: concepção e desenho, aquisição de dados, análise e interpretação dos dados, redação do artigo, e revisão crítica de conteúdo intelectual importante. Todos os autores leram e aprovaram a versão final do manuscrito.

CONFLITOS DE INTERESSE: Os autores declaram que não há conflitos de interesse.

REFERÊNCIAS

- Alarcão, I., & Roldão, M. C. (2014). Um passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: o ano de indução. *Formação Docente*, 6(10), 109-124.
- Alvarado-Prada, L. E., Freitas, T. C., & Freitas, C. A. (2010). Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. *Revista Diálogo Educacional*, 10(30), 367-387. <http://dx.doi.org/10.7213/rde.v10i30.2464>
- Bardan, L. (2004). Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70.
- Eufrázio, V. L., & Braúna, R. C. A. (2015). O programa institucional de bolsa de iniciação à docência: articulando saberes e desenvolvimento profissional. *Revista Práxis Educacional*, 11(18), 237- 257.
- Fiorentini, D., & Crecci, V. (2013). Desenvolvimento profissional docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação? *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, 5(8), 11-23.
- Franco, M. L. P. B. (2012). Análise de conteúdo. Brasília: Liber Livro.
- García, C. M. (1992). A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. *Os professores e a sua formação*, 2, 51-76.
- García, C. M. (1999). Formação de professores: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora.
- García, C. M. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Revista de ciências da educação*, 8, 7-22.
- Lacerda, V. L., & Melo, G. F. (2017). Formação e desenvolvimento profissional de professoras da Educação Básica. *Ensino Em Re-Vista*, 1(1), 431-450. <https://doi.org/10.14393/v24n2a2017-07>
- Marcelo, C. (1998). Pesquisa sobre a formação de professores. O conhecimento sobre aprender a ensinar. *Revista Brasileira de Educação*, 9, 51-75.
- Morosini, M. C., & Fernandes, C. M. B. (2014). Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. *Educação Por Escrito*, 5(2), 154-164. <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2014.2.18875>
- Nóvoa, A. (1997). Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista de Educación*, 350, 203-218.
- Oliveira, E. G., Brito, V. L. F., Silva, D. O. V., & Nunes, C. P. (2018). Desenvolvimento profissional docente: um olhar para além da formação. *EDUCA-Revista Multidisciplinar em Educação*, 5(12), 23-39. <http://dx.doi.org/10.26568/2359-2087.2018.3254>
- Pereira, M. A. L., & André, M. (2017). A formação inicial do professor e o desenvolvimento profissional docente. *Devir Educação*, 1(2), 5-18.
- Pryjma, M. F., & Winkeler, M. S. B. (2014). Da formação inicial ao desenvolvimento profissional docente: análises e reflexões sobre os processos formativos. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, 6(11), 23-34.
- Santos, I., & Carvalho, A. A. (2017). Formação e Monitorização: duas etapas no desenvolvimento profissional docente. *Educação & Realidade*, 42(1), 323-344. <https://doi.org/10.1590/2175-623655298>
- Xavier, A. R. C., Toti, M. C. S., & Azevedo, M. A. R. (2017). Institucionalização da formação docente: análise de um programa de desenvolvimento profissional. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 98(249), 332-346. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i249.2830>

Recebido: 30 de abril de 2021 | **Aceito:** 26 de maio de 2021 | **Publicado:** 29 de maio de 2021



This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.