



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ROSÂNGELA MARIA DA VITÓRIA SANTOS

FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE:
desafios e perspectivas dos docentes atuantes em instituições de ensino de Aracaju/SE.

SÃO CRISTÓVÃO - SE
2025

ROSÂNGELA MARIA DA VITÓRIA SANTOS

FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE:

desafios e perspectivas dos docentes atuantes em instituições de ensino de Aracaju/SE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe como requisito para cumprimento de atividades acadêmicas para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação e Prática Docente

Orientador: Prof. Dr. Cláudio Pinto Nunes

SÃO CRISTÓVÃO - SE
2025

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

S237f	Santos, Rosângela Maria da Vitória Formação e desenvolvimento profissional docente : desafios e perspectivas dos docentes atuantes em instituições de ensino de Aracaju/SE / Rosângela Maria da Vitória Santos ; orientador Cláudio Pinto Nunes. – São Cristóvão, SE, 2025. 126 f. : il. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, 2025. 1. Educação – Estudo e ensino. 2. Formação – Professores - Sergipe. 3. Ensino fundamental. 4. Prática de ensino. 5. Professores de ensino fundamental. 6. Qualificações profissionais. I. Nunes, Cláudio Pinto, orient. II. Título. CDU 377.8(813.7)
-------	---



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



ROSANGELA MARIA DA VITORIA SANTOS

**“FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: DESAFIOS E
PERSPECTIVAS DOS DOCENTES ATUANTES EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO DE
ARACAJU/SE.”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe e aprovada pela Banca Examinadora.

Aprovada em 24.07.2025



Documento assinado digitalmente
CLAUDIO PINTO NUNES
Data: 03/09/2025 10:22:51-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. Claudio Pinto Nunes (Orientador)
Programa de Pós-Graduação em Educação / UFS



Documento assinado digitalmente
CARLOS ALBERTO DE VASCONCELOS
Data: 05/09/2025 15:34:10-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. Carlos Alberto de Vasconcelos
Programa de Pós-Graduação em Educação / UFS



Documento assinado digitalmente
SANDRA MARIA GADELHA DE CARVALHO
Data: 03/09/2025 14:17:51-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Sandra Maria Gadelha de Carvalho
Universidade Estadual do Ceará / UECE

SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2025

Em cada página desta dissertação, há o eco das vozes e do apoio de todos que, de alguma forma, estiveram comigo. Dedico este trabalho a cada um de vocês. Àqueles que plantaram em mim as sementes do conhecimento e da curiosidade; aos que, com suas palavras e presenças, nutriram a minha jornada; e, especialmente, aos que me ensinaram que a verdadeira educação não se limita aos livros, mas se constrói em cada encontro e em cada diálogo.

Este é um tributo a todos que me inspiraram, incentivaram e me ajudaram a seguir em frente.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (PPGED/UFS), ao Grupo DIFORT e ao Departamento de Medicina do Campus de Lagarto da UFS. Essas instituições, juntas, foram fundamentais para a concretização desta trajetória acadêmica e de pesquisa.

Minha gratidão sincera se estende ao meu orientador, Prof. Dr. Cláudio Pinto Nunes, pela confiança, paciência e pelas contribuições cruciais em cada etapa deste percurso. Da mesma forma, sou grata à banca avaliadora, cujas valiosas observações enriqueceram substancialmente este trabalho.

Também, agradeço aos colegas docentes que compartilharam experiências e diálogos formativos, em especial à Priscila Silva, cuja presença constante nos momentos mais críticos foi decisiva, oferecendo apoio e colaboração imprescindíveis para o andamento das etapas finais da pesquisa.

Registro minha gratidão, igualmente, aos coordenadores pedagógicos e aos professores que participaram desta investigação e contribuíram de forma significativa para a construção dos resultados aqui apresentados. Além disso, agradeço aos professores do programa de pesquisa que, ao longo de toda a trajetória, ofereceram suporte essencial para o amadurecimento acadêmico e científico desta dissertação.

Por fim, agradeço à minha família, base de toda a minha vida, pelo apoio incondicional. De modo especial, ao meu esposo Duda, que desde o início desta jornada esteve ao meu lado, motivando-me em cada passo e encorajando-me a seguir, mesmo diante das maiores dificuldades.

RESUMO

O presente estudo aborda os desafios da formação e do trabalho docente, um tema central para a comunidade científica que demanda investigações reflexivas sobre as estratégias de formação continuada nas instituições escolares e sua contribuição para o desenvolvimento profissional dos professores. Esta pesquisa objetiva compreender as estratégias de formação continuada ofertadas pelas instituições de ensino em Aracaju-SE e sua relação com o desenvolvimento profissional de docentes dos anos finais do Ensino Fundamental, considerando as dimensões pessoais e institucionais envolvidas. Para tanto, adota uma abordagem qualitativa e descritiva, utilizando a triangulação de dados por meio de revisão integrativa da literatura, aplicação de questionários a 35 professores e entrevistas com 10 coordenadores pedagógicos, cuja análise se fundamenta na abordagem de Flick (2009). Os resultados evidenciam que as estratégias formativas oferecidas pelas escolas ainda são, em grande parte, descontinuadas, pouco contextualizadas e centradas em ações pontuais, além de demonstrarem fragilidades no apoio institucional ao desenvolvimento profissional, especialmente no planejamento, avaliação e acompanhamento das formações. Contudo, esta investigação destaca a importância da aprendizagem colaborativa entre pares e o protagonismo docente como elementos positivos e desejáveis para a construção de percursos formativos mais eficazes. Em conclusão, os resultados deste estudo contribuem para o aprimoramento de políticas e práticas escolares voltadas à valorização da docência e à qualificação contínua dos professores.

Palavras-chave: Formação Continuada; Desenvolvimento Profissional Docente; Ensino Fundamental; Estratégias Formativas; Formação de Professores.

ABSTRACT

This study addresses the challenges in teacher education and the teaching profession, a central theme for the scientific community that necessitates reflective investigations into continuing education strategies adopted by school institutions and their contribution to teachers' professional development. This research aims to understand the continuing education strategies offered by educational institutions in Aracaju, Sergipe, Brazil, and their relationship with the professional development of teachers working in the final years of elementary school, considering the personal and institutional dimensions involved. To this end, it employs a qualitative and descriptive approach, utilizing data triangulation through an integrative literature review, questionnaires administered to 35 teachers, and interviews with 10 pedagogical coordinators. The data analysis is based on Flick's (2009) approach. The results indicate that the training strategies offered by schools are still largely discontinued, poorly contextualized, and focused on isolated actions. Furthermore, they reveal weaknesses in the institutional support for professional development, particularly regarding the planning, evaluation, and monitoring of these training programs. However, this investigation highlights the importance of collaborative learning among peers and teacher agency as positive and desirable elements for constructing more effective professional development pathways. In conclusion, the findings of this study contribute to the improvement of school policies and practices aimed at valuing the teaching profession and the continuous qualification of teachers.

Keywords: Continuing Education; Teacher Professional Development; Elementary School; Training Strategies; Teacher Training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Distribuição dos docentes por fase de desenvolvimento profissional	44
Figura 2 - Tempo de atuação dos docentes na educação básica	45
Figura 3 - Vínculos empregatícios dos docentes com a educação básica	45
Figura 4 - Formação de pós-graduação dos docentes	46
Figura 5 - Percepção dos docentes sobre o desenvolvimento organizacional da escola	49
Figura 6 - Posicionamento dos docentes quanto à formação continuada oferecida pela escola	50
Figura 7 - Participação dos docentes em ações de formação continuada nos últimos 5 anos ..	51
Figura 8 - Percepção dos docentes sobre a aplicação do conhecimento didático de conteúdo e pedagógico na prática	52
Figura 9 - Percepção dos docentes sobre a relação entre teoria e prática no desenvolvimento profissional	54
Figura 10 - Contato dos docentes com a prática docente e o contexto da escola/educação básica durante a graduação	55
Figura 11 - Percepção dos docentes sobre as estruturas sociais e acadêmicas de ensino da instituição	56
Figura 12 - Percepção dos docentes sobre a contextualização da formação recebida e o ensino exigido pela escola	57
Figura 13 - Lacunas da formação inicial que mais impedem o desempenho docente	58
Figura 14 - Percepção dos docentes sobre a importância dos cursos/programas de desenvolvimento profissional no ensino fundamental	60
Figura 15 - Dificuldade ou impedimento para a participação no desenvolvimento profissional	61
Figura 16 - Planejamento para o desenvolvimento profissional nas escolas	61
Figura 17 - Promoção de ações de desenvolvimento profissional pela escola	62
Figura 18 - Capacidade dos docentes de investir em desenvolvimento profissional por questões pessoais	63
Figura 19 - Frequência de formação autônoma dos docentes	64
Figura 20 - Percepção dos docentes sobre a supervisão pedagógica da instituição	64
Figura 21 - Percepção dos docentes sobre a assistência técnica da instituição	65
Figura 22 - Percepção dos docentes sobre a profissionalidade na instituição	65
Figura 23 - Avaliação dos docentes como profissionais pela instituição	66

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGPD	Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEI	Organização dos Estados Ibero-americanos
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
UFS	Universidade Federal de Sergipe

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 PERCURSO METODOLÓGICO E PROCEDIMENTOS DA INVESTIGAÇÃO: COMPREENDENDO O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE	18
1.1 Abordagem e delineamento da pesquisa	18
1.2 Triangulação metodológica: fontes e técnicas de coleta de dados.....	19
1.3 Procedimentos de análise dos dados	22
1.4 Aspectos éticos da pesquisa.....	23
2 FORMAÇÃO DOCENTE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	24
2.1 Formação docente: um processo contínuo e construção da profissionalidade	24
2.2 O desenvolvimento profissional docente: experiência, colaboração e contexto escolar	27
2.3 Conceituações e modelos de desenvolvimento profissional docente	29
2.4 O desenvolvimento profissional como reconstrução da identidade e da prática	31
3 ORGANIZAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS ENCONTRADOS.....	33
3.1 Pesquisas sobre desenvolvimento profissional e formação docente.....	33
3.1.1 Modelos de formação	35
3.1.2 Dimensões do desenvolvimento profissional	36
3.1.3 Desafios e perspectivas da formação.....	38
3.1.4 Componentes estruturantes da formação.....	39
3.1.5 Área de atuação ou componente curricular	40
3.1.6 Resultados apontados pela pesquisa	41
3.2 Formação e desenvolvimento profissional docente em Aracaju: resultados dos questionários	43
3.2.1 Categoria 1 – Fases de desenvolvimento profissional.....	43
3.2.2 Categoria 2 – Desenvolvimento e inovação curricular.....	47
3.2.3 Categoria 3 – Dimensão organizacional da escola	49
3.2.4 Categoria 4 – Conhecimento didático de conteúdo e conhecimento pedagógico ...	52
3.2.5 Categoria 5 – Integração entre teoria e prática	53
3.2.6 Categoria 6 – Formação recebida x Ensino solicitado	56
3.2.7 Categoria 7 – Dimensão pessoal do desenvolvimento profissional	59
3.2.8 Categoria 8 – Individualização profissional	62
3.3 Escuta institucional e caminhos formativos: entrevista com coordenadores.....	66
3.3.1 Categoria 1 – Fases de desenvolvimento profissional.....	67

3.3.2 Categoria 2 – Desenvolvimento e inovação curricular.....	69
3.3.3 Categoria 3 – Dimensão organizacional da escola	70
3.3.4 Categoria 4 – Conhecimento didático de conteúdo e conhecimento pedagógico ...	72
3.3.5 Categoria 5 – Integração entre teoria e prática	73
3.3.6 Categoria 6 – Formação recebida x Ensino solicitado	75
3.3.7 Categoria 7 – Dimensão pessoal do desenvolvimento profissional	77
3.3.8 Categoria 8 – Individualização profissional	78
4 INTEGRANDO PERSPECTIVAS: TRIANGULAÇÃO DOS DADOS SOBRE FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL.....	80
4.1 Convergência dos dados da pesquisa	80
4.1.1 Desarticulação entre teoria e prática.....	82
4.1.2 Sobrecarga de demandas e barreiras à participação docente	83
4.2 Divergência dos dados da pesquisa	86
4.3 Lacunas e ausências.....	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	92
REFERÊNCIAS.....	95
APÊNCIDE A - Artigos relacionados à formação e desenvolvimento profissional docente	99
APÊNDICE B – Resumos dos artigos relacionados à formação e desenvolvimento profissional docente.....	106
APÊNDICE C – Termo de Livre Consentimento e Esclarecimento Professores	110
APÊNDICE D – Termo de Livre Consentimento e Esclarecimento Coordenadores	113
APÊNDICE E - Questionário individual para os docentes	116
APÊNDICE F - Entrevista semiestruturada	125

INTRODUÇÃO

Refletir sobre a formação e o desenvolvimento docente tem se mostrado cada vez mais necessário diante dos desafios enfrentados pela educação básica, especialmente no que se refere à atuação nos anos finais do Ensino Fundamental. As pesquisas desenvolvidas recentemente em programas de pós-graduação têm evidenciado a urgência de se compreender as condições reais de trabalho, os percursos formativos e os contextos institucionais que impactam diretamente a prática docente (Domingues, 2023; Frohlich, 2023; Ferreira, 2021).

No caso específico dos anos finais do Ensino Fundamental, as investigações apontam que essa etapa é marcada por desafios particulares, como o aumento do número de componentes curriculares, a rotatividade docente entre turmas, a fragmentação das áreas do conhecimento e a dificuldade de integração entre os professores. Além disso, há registros frequentes de ausência de políticas formativas voltadas às especificidades dessa etapa, o que contribui para a descontinuidade dos processos de formação e para a precarização das condições de trabalho (Domingues, 2023).

Pesquisas como a de Frohlich (2023) mostram que os docentes de Língua Inglesa dos anos finais enfrentam obstáculos estruturais, como carga horária reduzida e turmas numerosas, mas revelam também iniciativas didáticas criativas que buscam valorizar o uso das quatro habilidades comunicativas em sala de aula. Já Ferreira (2021), ao investigar necessidades formativas de professores de uma escola pública municipal, identifica que muitos docentes desejam formações mais próximas da prática e que considerem suas reais demandas, destacando a relevância do trabalho colaborativo universidade-escola.

De forma semelhante, a dissertação de Martins (2024) evidencia que a mentoria pode ser uma estratégia eficaz de formação continuada para docentes iniciantes dos anos finais, especialmente quando conduzida em diálogo com os desafios enfrentados no cotidiano escolar. Lazarim (2023), por sua vez, aponta que professores iniciantes de Ciências se sentem inseguros diante das exigências da prática, e reforça que a formação continuada deve ser articulada a experiências que possibilitem a reconstrução de saberes em ambientes colaborativos. No contexto das escolas privadas, Santos (2024) mostra que os docentes também enfrentam pressões institucionais, e que o desenvolvimento profissional requer apoio sistemático e condições adequadas para reflexão sobre a prática pedagógica.

Esses estudos contribuem para ampliar o entendimento de que a formação docente, nessa etapa do ensino, não pode se limitar a ações pontuais ou tecnicistas; pelo contrário, deve ser concebida como um processo contínuo, situado e coletivo, que articula saberes da

experiência, conhecimentos acadêmicos e práticas escolares. Como destaca Nunes (2020), o desenvolvimento profissional ocorre em trajetórias formativas que integram a formação inicial, a inserção na docência e a formação continuada, exigindo espaços institucionais que promovam o diálogo, a reflexão e a valorização do trabalho docente.

Portanto, compreender o desenvolvimento profissional como um processo de qualificação permanente – tema central desta dissertação – implica reconhecer que esse percurso exige o envolvimento das instituições escolares, o reconhecimento da complexidade que envolve a docência e a criação de condições favoráveis para que os professores possam refletir sobre suas práticas, dialogar com seus pares e consolidar saberes situados em seus contextos de atuação. Nesse sentido, esta pesquisa busca responder à seguinte questão: Quais estratégias de formação continuada ofertadas pelas escolas têm contribuído para o desenvolvimento profissional de docentes dos anos finais do Ensino Fundamental em Aracaju-SE?

Nesse sentido, para compreender os desafios e as perspectivas dos docentes atuantes nos anos finais do Ensino Fundamental em Aracaju-SE, esta investigação parte da necessidade de investigar estratégias de formação continuada promovidas pelas instituições escolares e sua relação com o processo de desenvolvimento profissional, considerando tanto as dimensões pessoais dos docentes quanto os contextos institucionais em que estão inseridos. Buscamos, com isso, contribuir com a comunidade científica por meio do levantamento de dados que possam subsidiar ações formativas mais efetivas, alinhadas às especificidades e necessidades da prática docente.

Dessa forma, esta dissertação tem como objetivo geral compreender estratégias de formação continuada ofertadas pelas instituições escolares e sua contribuição para o desenvolvimento profissional de docentes atuantes nos anos finais do Ensino Fundamental em Aracaju-SE. Para alcançar esse propósito, propomos: identificar o perfil e as demandas formativas dos docentes participantes, considerando suas áreas de conhecimento e trajetórias profissionais; analisar as estratégias institucionais que envolvam planejamento, assessoria, acompanhamento e avaliação no âmbito do desenvolvimento profissional docente; e examinar as percepções dos professores e coordenadores quanto às potencialidades e desafios relacionados à formação continuada e à prática docente cotidiana.

No tocante à justificativa, este estudo apresenta ao menos quatro pontos de relevância. Primeiramente, destaca-se a limitação de pesquisas que abordem a temática imprescindível da formação e desenvolvimento profissional dos docentes no município de Aracaju, especialmente no que se refere a investigações que revelem a realidade e as características das escolas

privadas; tal lacuna evidencia a importância e a necessária demanda por estudos nessa região do estado de Sergipe em sua totalidade. Em segundo lugar, este estudo trará, a partir dos dados coletados, uma análise comparativa de realidades distintas entre a rede de ensino pública e privada no que concerne ao desenvolvimento profissional dos docentes participantes da pesquisa, abrangendo diversas áreas de conhecimento no município de Aracaju. Outro ponto importante reside na possibilidade de descrever como é planejado o processo de formação nas escolas participantes, identificando os modelos de formação que os docentes em exercício estão recebendo e verificando se há ou não o devido assessoramento, além de explorar as perspectivas de ações e planejamento das instituições para o desenvolvimento desses profissionais. Dessa forma, será possível também conhecer a possível ausência dessa formação e o contexto em que ela se configura.

No que tange à produção acadêmica, a pesquisa busca também identificar os desafios e perspectivas enfrentados pelos docentes em situações do cotidiano das escolas e a dinâmica de desenvolvimento profissional dos docentes participantes da pesquisa. Contudo, é válido destacar que uma das motivações pela escolha do tema, se deve ao fato de que a temática me conduz para um aprofundamento dos estudos acerca da formação docente e oportuniza agregar maior conhecimento para minha carreira acadêmica, bem como me permite evidenciar as possíveis soluções encontradas pelas instituições investigadas no que diz respeito à formação continuada dos professores, possibilitando dessa forma, melhorias das práticas pedagógicas.

Ademais, o impacto social proporcionado por esta pesquisa consistirá em estabelecer parâmetros de realidades distintas que não só contribuirão para o avanço dos estudos como também construirão possibilidades de ações efetivas. Tais ações visarão mudanças significativas nos processos de formação e desenvolvimento desses profissionais, além de trazerem melhorias para o ensino-aprendizagem dos alunos.

A presente pesquisa se justifica por ao menos quatro aspectos relevantes. O primeiro deles refere-se à escassez de estudos que abordem de forma aprofundada a formação e o desenvolvimento profissional de docentes atuantes nos anos finais do Ensino Fundamental no município de Aracaju-SE. Essa lacuna se intensifica quando se observa a limitada produção acadêmica que retrata, de forma abrangente, as diferentes realidades escolares locais; desse modo, evidencia-se a necessidade de investigações que considerem a diversidade institucional presente na capital sergipana.

O segundo aspecto está relacionado à possibilidade de, a partir dos dados empíricos, mapear e compreender as estratégias de formação continuada promovidas pelas escolas. Com isso, buscamos verificar como essas ações têm sido planejadas, conduzidas e percebidas pelos

professores e coordenadores pedagógicos, além de identificar quais tipos de formação estão sendo oferecidos aos docentes. Ademais, pretendemos investigar a presença de assessoria pedagógica, as perspectivas institucionais para o desenvolvimento docente e, ainda, a possível ausência dessas práticas em determinados contextos.

O terceiro ponto de relevância consiste na contribuição para a produção acadêmica, uma vez que o estudo reunirá dados que permitam identificar desafios cotidianos enfrentados pelos professores e coordenadores no que diz respeito à prática pedagógica e aos processos de desenvolvimento profissional. Dessa forma, esta pesquisa oportunizará a sistematização de experiências que poderão subsidiar novas investigações e ações formativas mais eficazes.

Por fim, a escolha do tema está vinculada a um interesse pessoal e acadêmico da pesquisadora em aprofundar os estudos sobre formação docente, ampliando a compreensão acerca das possibilidades e limitações vivenciadas nas escolas. Nesse sentido, este estudo contribuirá para evidenciar caminhos e soluções construídos pelas instituições escolares no campo da formação continuada, visando não apenas o aprimoramento profissional dos docentes, mas também a qualificação das práticas pedagógicas e, conseqüentemente, a melhoria da aprendizagem dos estudantes.

No que se refere ao referencial teórico, esta dissertação está fundamentada nas contribuições de autores que discutem o desenvolvimento profissional docente em uma perspectiva contínua, situada e articulada com os contextos escolares. Destacamos aqui a produção de Nunes (2020), cuja obra enfatiza as dimensões pessoais, institucionais e sociais envolvidas na formação e na constituição da profissionalidade docente. A discussão também dialoga com estudos de Gatti (2002, 2017, 2021), que aborda a complexidade do trabalho docente e a necessidade de políticas de formação integradas à realidade das escolas.

Além disso, incorporamos a reflexão de autores como Vaillant e Marcelo, que tratam da formação continuada como processo de longa duração, vinculado à prática e à aprendizagem colaborativa. As contribuições de Flores (2023, 2024) também serão mobilizadas para compreender os desafios contemporâneos da formação em tempos de mudança, bem como os estudos recentes de pesquisadores que têm investigado, por meio de dissertações e teses, as estratégias de formação e os percursos de desenvolvimento profissional de professores atuantes nos anos finais do Ensino Fundamental. Esses aportes teóricos sustentam as análises propostas nas seções seguintes, permitindo um olhar aprofundado sobre as práticas formativas e os desafios enfrentados no cotidiano escolar.

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa com finalidade descritivo-analítica, por buscar compreender, a partir da realidade empírica e da literatura

especializada, as estratégias de formação continuada que contribuem para o desenvolvimento profissional docente. Segundo Lüdke e André (2022), a abordagem qualitativa permite interpretar a realidade em sua complexidade, considerando o significado das ações e das práticas no contexto em que ocorrem. A opção pela triangulação metodológica visa articular diferentes fontes e técnicas de produção de dados, o que amplia a consistência e a profundidade da análise (Flick, 2009; Sampieri *et al.*, 2013). Essa estratégia possibilita comparar e integrar informações provenientes de documentos, relatos de sujeitos e achados bibliográficos, promovendo uma compreensão mais abrangente e rigorosa do objeto investigado.

A produção dos dados ocorreu em três etapas complementares: inicialmente, realizamos uma revisão integrativa da literatura, com o objetivo de identificar pesquisas nacionais recentes que discutem o desenvolvimento profissional docente e suas implicações formativas. Em seguida, aplicamos questionários online a 35 professores atuantes nos anos finais do Ensino Fundamental, visando identificar perfis, demandas formativas e percepções sobre a atuação profissional. Por fim, conduzimos entrevistas semiestruturadas com 10 coordenadores pedagógicos, com o intuito de compreender as estratégias institucionais relacionadas à formação continuada e aos processos de acompanhamento e desenvolvimento docente nas escolas. A combinação dessas técnicas permitiu construir uma análise sensível às dimensões individuais e institucionais da formação docente no contexto investigado.

Esta dissertação foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Sergipe (UFS), conforme o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE), de nº 78343624.4.0000.5546, e o Parecer nº 6.861.369. A pesquisa está vinculada à linha de pesquisa Formação de Educadores, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFS), e integra as ações do Grupo de Pesquisa Docência, Formação e Trabalho (Difort), que desenvolve estudos voltados à análise das políticas, práticas e contextos formativos de professores no estado de Sergipe.

A estrutura desta dissertação, organizada em quatro seções principais, contempla também as considerações finais e os apêndices. Inicialmente, a Introdução apresenta o tema, delimita o problema, define os objetivos, justifica a pesquisa, e ainda, expõe os fundamentos teóricos e metodológicos que a norteiam, finalizando com a estrutura geral do trabalho. Em seguida, o Percurso Metodológico descreve a abordagem da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados, os sujeitos participantes, os procedimentos de análise e a estratégia de triangulação. A terceira seção, intitulado Formação Docente e Desenvolvimento Profissional: Pressupostos Teóricos, dedica-se à discussão dos principais conceitos, categorias e autores que fundamentam esta investigação. Por conseguinte, a Organização e Interpretação dos Dados Encontrados se

subdivide em quatro partes : primeiramente, um levantamento bibliográfico sobre a produção recente relacionada à temática (3.1) ; na sequência, são apresentados os resultados do questionário aplicado aos professores (3.2) ; posteriormente, são analisadas as entrevistas com os coordenadores pedagógicos (3.3) ; e, por fim, as diferentes perspectivas são integradas por meio da triangulação dos dados (4), que se desdobra em Convergências – pontos em comum entre os dados (4.1), Divergências – visões que não se alinham (4.2), e Complementação de Lacunas – o que uma fonte revelou que a outra não trouxe (4.3). A dissertação é concluída com as Considerações Finais, as quais retomam os principais achados, as contribuições do estudo e as possibilidades para pesquisas futuras.

1 PERCURSO METODOLÓGICO E PROCEDIMENTOS DA INVESTIGAÇÃO: COMPREENDENDO O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

O percurso metodológico desta investigação apresenta a organização do estudo, descrevendo a abordagem adotada, os procedimentos de coleta e análise dos dados e os aspectos éticos considerados. O objetivo desta seção é explicitar as etapas do processo de pesquisa de modo a tornar claro como se estruturou a investigação sobre o desenvolvimento profissional docente. Além disso, buscamos evidenciar a relação entre os objetivos propostos e as escolhas metodológicas realizadas, ressaltando a adequação entre o problema de pesquisa e os instrumentos utilizados. Essa apresentação possibilita compreender o caminho seguido, desde a definição das técnicas de coleta até a interpretação dos dados, situando a pesquisa no campo dos estudos sobre formação e desenvolvimento profissional docente.

1.1 Abordagem e delineamento da pesquisa

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de natureza descritivo-analítica, com o objetivo de compreender como as estratégias de formação continuada ofertadas pelas instituições escolares contribuem para o desenvolvimento profissional de docentes atuantes nos anos finais do Ensino Fundamental. De acordo com Chizzotti (2011), a realidade social, nesse tipo de abordagem, é compreendida a partir das interações e significados construídos pelos sujeitos. Para Sampieri *et al.* (2013), trata-se de um processo interpretativo, no qual o pesquisador busca compreender as concepções dos participantes sobre os fenômenos estudados. Essa abordagem é a mais adequada à natureza da investigação, pois possibilita acessar as percepções, experiências e significados construídos pelos sujeitos em seus contextos reais de atuação, conforme defendem Chizzotti (2011) e Sampieri *et al.* (2013).

A escolha metodológica está alinhada ao objetivo central da pesquisa, uma vez que compreender processos formativos demanda captar dimensões subjetivas e institucionais, que não podem ser plenamente apreendidas por meio de métodos exclusivamente quantitativos. Com base nesse princípio, a investigação se sustenta na triangulação metodológica proposta por Flick (2009), combinando três fontes principais de dados: revisão integrativa da literatura, questionários aplicados a professores e entrevistas com coordenadores pedagógicos. Essa triangulação permite maior riqueza analítica ao integrar informações de diferentes naturezas e, assim, fortalecer a confiabilidade e a profundidade dos resultados.

Participaram da pesquisa 35 professores e 10 coordenadores pedagógicos atuantes nos anos finais do Ensino Fundamental. Eles representam quatro instituições escolares do município de Aracaju/SE, sendo duas públicas e duas privadas. Realizamos o convite à participação por contato direto com as instituições escolares. Inicialmente, enviamos o Termo de Autorização e Existência de Infraestrutura, pelo qual os gestores autorizaram a realização do estudo. Em seguida, disponibilizamos os questionários via Google Forms e encaminhados por aplicativo de mensagens, contando com o apoio das coordenações pedagógicas das respectivas escolas.

No tocante ao quantitativo de respostas dos questionários, embora a expectativa inicial fosse de maior adesão, tal número foi consolidado após diversas tentativas de sensibilização, convites sucessivos e articulação com as gestões escolares. Nesse sentido, optamos por esse número de participantes por entender que ele representa uma amostra suficiente para identificar padrões e percepções recorrentes, alinhando-se à natureza qualitativa e interpretativa do estudo. Ainda que inferior ao estimado, o contingente alcançado configurou uma base de dados representativa e relevante para os objetivos propostos.

Selecionamos as escolas, por sua vez, com base em critérios como localização (zonas Central e Sul), porte (mínimo de mil alunos) e bom desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB/INEP, 2019). Os sujeitos foram escolhidos por estarem em exercício profissional, atuarem do 6º ao 9º ano, manifestarem interesse e disponibilidade, e consentirem voluntariamente em participar do estudo. Vale ressaltar que coletamos os dados mediante aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Sergipe (CAAE nº 78343624.4.0000.5546, Parecer nº 6.861.369).

1.2 Triangulação metodológica: fontes e técnicas de coleta de dados

Realizamos a coleta de dados em três etapas. Primeiramente, procedemos à revisão integrativa da literatura para identificar estudos recentes sobre formação e desenvolvimento profissional docente. A revisão teve como objetivo mapear evidências empíricas produzidas no Brasil, relacionadas ao ensino fundamental, no período de 2019 a 2023. Para isso, selecionamos artigos disponíveis nos repositórios Complementary Index, BASE, OpenAIRE e SciELO, utilizando a seguinte equação de busca: “desenvolvimento profissional” AND “formação docente” AND “ensino fundamental”. Adotamos critérios de inclusão que restringiram os estudos a pesquisas empíricas realizadas no Brasil, com foco em professores da educação básica e apresentação de dados primários. Além disso, excluímos estudos teóricos, ensaísticos, documentais, revisões e pesquisas voltadas à educação infantil, ensino técnico ou superior.

Inicialmente, identificamos 277 artigos. Após a leitura dos títulos e resumos, bem como aplicação dos critérios de elegibilidade, selecionamos 128 estudos. A partir da leitura completa e da remoção de duplicidades, o corpus final foi composto por 95 artigos. Esses estudos foram organizados em seis agrupamentos temáticos: modelos de formação, dimensões do desenvolvimento profissional, desafios e perspectivas da formação, componentes estruturantes da formação, áreas de atuação ou componentes curriculares e resultados evidenciados. A revisão integrativa forneceu uma base para compreender padrões recorrentes, tensões e contribuições nos estudos recentes, permitindo construir uma análise comparativa com os dados empíricos obtidos por meio dos questionários e das entrevistas.

Em seguida, aplicamos questionários estruturados aos professores. Estes continham questões fechadas e abertas sobre o perfil profissional, as demandas formativas e as experiências com ações institucionais de formação continuada. Trinta e cinco docentes atuantes no ensino fundamental de instituições públicas e privadas de Aracaju responderam a esse instrumento. As questões fechadas permitiram-nos quantificar percepções e práticas relacionadas à participação em atividades formativas, enquanto as abertas possibilitaram o registro de relatos e opiniões sobre desafios e expectativas em relação ao desenvolvimento profissional. Elaboramos os questionários a partir das categorias teóricas levantadas na revisão da literatura, e especialistas na área validaram-nos antes da aplicação.

Organizamos os dados obtidos por meio dos questionários em planilhas para sistematização e análise. Tratamos as respostas fechadas quantitativamente, utilizando contagem simples de frequências e percentuais. Por outro lado, analisamos as respostas abertas qualitativamente, buscando identificar temas recorrentes e divergentes nas falas dos participantes. Essa etapa visou captar percepções individuais e práticas docentes sobre os processos formativos, permitindo-nos estabelecer comparações com as informações extraídas das entrevistas e com os resultados encontrados na revisão integrativa. A integração dessas fontes foi fundamental para produzirmos uma análise triangulada sobre o objeto de estudo, considerando diferentes perspectivas e níveis de análise.

Por fim, os coordenadores pedagógicos responderam ao mesmo instrumento aplicado aos professores e participaram de entrevistas semiestruturadas, com o objetivo de ampliar a compreensão sobre as estratégias de planejamento, acompanhamento e avaliação da formação docente em suas respectivas instituições. Foram entrevistados dez coordenadores pedagógicos atuantes em escolas públicas e privadas do ensino fundamental de Aracaju. As entrevistas abordaram temas como organização das ações formativas, recursos disponíveis, articulação com as demandas docentes e mecanismos de avaliação das formações oferecidas. O roteiro

semiestruturado possibilitou que os coordenadores descrevessem as práticas institucionais e apresentassem suas percepções sobre os desafios enfrentados no campo da formação continuada.

Transcrevemos as entrevistas integralmente e analisamos todas qualitativamente, utilizando como referência as categorias que definimos na fundamentação teórica e ajustamos durante a leitura do material empírico. O cruzamento entre os dados obtidos nas entrevistas e os resultados dos questionários permitiu-nos identificar pontos de convergência e divergência entre a visão institucional e as percepções docentes. Além disso, essa etapa revelou aspectos institucionais que não apareceram nas respostas dos professores. Essa última parte contribuiu para consolidar a análise triangulada proposta pela pesquisa, permitindo-nos integrar dados teóricos e empíricos em uma perspectiva analítica que abrange diferentes níveis e agentes envolvidos no desenvolvimento profissional docente.

A análise dos dados coletados foi realizada em etapas. Inicialmente coletamos os dados da revisão integrativa, organizando por categorização temática, seguindo um protocolo sistemático que organizou os 95 artigos selecionados em agrupamentos como modelos de formação, desafios e perspectivas, dimensões institucionais, componentes estruturantes e resultados evidenciados. Essa categorização permitiu identificar padrões recorrentes, lacunas e tendências presentes nos estudos empíricos analisados, além de mapear as abordagens metodológicas utilizadas e os contextos investigados. A análise buscou não apenas descrever os dados, mas também interpretar suas implicações para a compreensão das políticas e práticas de desenvolvimento profissional docente no cenário nacional.

Depois seguimos para o processo de análise dos questionários em dois grupos. As questões fechadas foram tratadas por meio de quantificação das respostas, organizadas em percentuais e frequências, permitindo identificar a distribuição das percepções entre os 35 docentes participantes. E, as questões abertas, que foram submetidas à leitura e organização temática, com base nas categorias teóricas previamente definidas, buscando identificar relatos que expressassem as percepções, experiências e desafios vivenciados no cotidiano escolar. Transcrevemos as entrevistas e realizamos sua análise por meio de leitura exaustiva, codificação e agrupamento das respostas em núcleos temáticos, permitindo captar as estratégias institucionais relatadas pelos coordenadores, as dificuldades enfrentadas na gestão das ações formativas e as percepções sobre a relação entre oferta e demanda das formações. Cada conjunto de dados foi tratado de forma rigorosa e separada, preparando o terreno para a fase seguinte de análise integrada por triangulação.

1.3 Procedimentos de análise dos dados

Utilizamos as seguintes categorias: *Fases de Desenvolvimento Profissional*, que permite analisar em que estágio da trajetória docente cada participante se reconhece, considerando a inserção na carreira, a consolidação ou a formação permanente; *Desenvolvimento e Inovação Curricular*, que envolve as experiências com mudanças no currículo e nas práticas pedagógicas; *Dimensão Organizacional da Escola*, que contempla as ações institucionais que favorecem ou dificultam os processos formativos; *Conhecimento Didático de Conteúdo e Conhecimento Pedagógico*, que considera a articulação entre o domínio da área de ensino e os saberes pedagógicos mobilizados na prática.

A categoria de *Integração entre Teoria e Prática* permite identificar a presença ou ausência de relações significativas entre os conhecimentos teóricos trabalhados nas formações e as experiências docentes cotidianas. Já a categoria de *Formação Recebida × Ensino Solicitado* investiga o alinhamento (ou descompasso) entre as formações ofertadas e as exigências reais da prática escolar. A *Dimensão Pessoal do Desenvolvimento Profissional* considera os aspectos individuais da trajetória docente, como motivações, sentimentos, expectativas e identidade profissional. Por fim, a categoria de *Individualização Profissional* analisa os modos como os professores constroem saberes próprios e desenvolvem sua prática de forma autônoma, com ou sem apoio institucional.

Seguimos os princípios da análise fundamentada em Flick (2009) para a análise dos dados, utilizando categorias previamente estabelecidas com base no referencial teórico adotado. Organizamos, codificamos e interpretamos as respostas de forma a evidenciar regularidades, contradições e nuances relacionadas ao desenvolvimento profissional docente. Nosso objetivo foi integrar os resultados obtidos na revisão integrativa, nos questionários e nas entrevistas. Essa integração consistiu em comparar os achados, buscando identificar convergências, divergências e aspectos complementares. O processo envolveu a leitura cruzada das categorias temáticas, permitindo-nos verificar quais elementos eram recorrentes entre as diferentes fontes e quais apareciam de forma específica em apenas uma delas.

A integração final dos dados permitiu-nos destacar padrões gerais, tensões e lacunas presentes no material analisado. As convergências mostraram elementos reconhecidos simultaneamente pelos estudos revisados, pelos professores e pelos coordenadores, como a fragilidade das formações e a necessidade de apoio institucional. As divergências revelaram diferenças de percepção entre os agentes, especialmente sobre a eficácia das formações e o papel das tecnologias. Os pontos complementares surgiram ao identificar aspectos que só

apareceram em uma das fontes, como as barreiras individuais relatadas nos questionários e os desafios administrativos descritos nas entrevistas. Esse cruzamento de informações permitiu-nos compreender o objeto de estudo em sua complexidade, organizando os resultados de forma integrada e permitindo-nos formular interpretações alinhadas às realidades observadas na prática e aos referenciais presentes na literatura.

1.4 Aspectos éticos da pesquisa

Todos os procedimentos éticos foram seguidos conforme previsto na Resolução CNS nº 510/2016, garantindo o respeito aos direitos e à integridade dos participantes. As instituições escolares participantes autorizaram formalmente a realização da pesquisa e todos os envolvidos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no qual informamos sobre os objetivos do estudo, os procedimentos adotados, os possíveis riscos e benefícios, e o direito de desistência a qualquer momento, sem prejuízo. O sigilo e o anonimato das respostas foram assegurados em todas as etapas, tanto no tratamento dos dados quantitativos quanto na análise qualitativa das entrevistas, garantindo que nenhuma informação permitisse a identificação individual dos participantes.

Armazenamos os dados coletados em local seguro e utilizamo-los exclusivamente para fins científicos, conforme descrito no plano de pesquisa. Compartilharemos os resultados obtidos com os participantes e sua disponibilização será estendida à comunidade científica, respeitando o compromisso ético assumido no projeto. Essas medidas garantem que a pesquisa cumpra os requisitos legais e técnicos aplicáveis à realização de estudos em Ciências Humanas e Sociais, assegurando transparência e responsabilidade no uso das informações geradas.

2 FORMAÇÃO DOCENTE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

A presente seção reúne aportes teóricos que fundamentam a análise sobre formação docente e desenvolvimento profissional. O objetivo é apresentar concepções e modelos que orientam a compreensão do tema, situando-o no campo das pesquisas educacionais. Para isso, são mobilizadas contribuições de autores que discutem o papel da formação inicial e continuada, a constituição da identidade docente e os processos de aprendizagem ao longo da carreira. Esses referenciais permitem compreender a docência como prática social que envolve saberes específicos, pedagógicos e experienciais, articulados às condições institucionais em que o trabalho ocorre. A discussão contempla ainda a relação entre teoria e prática, a construção da profissionalidade e as estratégias formativas vinculadas ao cotidiano escolar, fornecendo bases para a análise desenvolvida nesta dissertação.

2.1 Formação docente: um processo contínuo e construção da profissionalidade

A formação de professores está articulada às ações que visam preparar o docente para o exercício profissional em sua complexidade. No entanto, o que se observa no cenário educacional atual é um distanciamento entre os princípios formativos e as condições reais de atuação. A formação docente, nesse sentido, deve ser compreendida como um processo contínuo e situado, vinculado à construção da profissionalidade e à prática pedagógica. Para Gatti (2017), a profissionalização docente depende da articulação entre saberes específicos, pedagógicos e experienciais, além do reconhecimento institucional das condições necessárias ao exercício docente.

Conforme destacam Castro Neta, Cardoso e Nunes (2021), a prática educativa é atravessada por interações mediadas pelo conhecimento, sendo construída em meio a processos marcados por contradições e desafios. Ensinar e aprender são práticas relacionais, que envolvem tanto a cognição quanto a dimensão humana dos sujeitos, exigindo do professor constante reflexão e atualização. Nesse contexto, a formação continuada torna-se essencial para que o docente possa responder às demandas da realidade escolar com autonomia, criticidade e compromisso ético.

Reconhecer o papel da formação no aprimoramento das práticas educativas significa compreender que a profissionalização docente vai além da técnica: envolve processos identitários, valorização institucional e construção coletiva de saberes. Contudo, como

evidenciam Reis, André e Passos (2020), essa concepção muitas vezes entra em choque com políticas formativas fragmentadas e com a ausência de ações estruturadas que respondam às reais necessidades dos professores.

A formação docente tem sido compreendida como um processo que ultrapassa a dimensão técnica da atuação profissional, envolvendo a construção de saberes, competências, disposições e valores que se constituem ao longo da carreira. De acordo com Nunes (2020), a formação de professores deve ser entendida como um percurso que integra dimensões pessoais, profissionais e institucionais, articulando experiências vividas, saberes da prática e processos sistemáticos de aprendizagem. Essa perspectiva destaca a importância de que os professores não apenas adquiram conhecimentos e habilidades, mas desenvolvam também uma compreensão crítica do seu papel na mediação do conhecimento e na promoção da aprendizagem dos estudantes.

Nunes e Fagundes (2020) reforçam que a formação continuada é um processo permanente de aprimoramento profissional, que deve responder às mudanças sociais, políticas e pedagógicas que impactam o cotidiano escolar. Embora não se despreze a relevância da formação inicial, reconhece-se que, para os profissionais em exercício, a continuidade formativa é essencial diante das novas exigências que emergem no contexto educacional. Essa formação, no entanto, só produz efeitos significativos quando o professor é reconhecido como sujeito ativo do processo, possuidor de fundamentos teóricos sólidos e atento às dimensões externas que permeiam sua prática. Como destaca Gatti (2017), a docência não se limita ao espaço da sala de aula, sendo atravessada por múltiplos fatores que exigem constante reflexão, posicionamento ético e compromisso com a transformação social.

Embora ainda existam desafios e lacunas nos processos formativos, é possível identificar avanços nas últimas décadas, especialmente no reconhecimento da formação continuada como parte integrante do desenvolvimento profissional docente, conforme observa Mizukami (2010). Nesse sentido, como defende Gatti (2008, p. 68),

[...] parece-nos que melhorar substantivamente, com insumos adequados e inovações, a formação básica dos professores para todos os níveis e modalidades seria uma política mais condizente para a melhor qualificação dos trabalhadores nas redes de ensino, e para propiciar aos alunos dessas redes os conhecimentos importantes para sua realização pessoal e no trabalho e sua contribuição para uma coletividade mais integrada.

Essa visão reforça a necessidade de políticas estruturantes que valorizem o professor e reconheçam sua atuação como central no processo educativo. Assim, a formação não pode se restringir à aquisição de conteúdos ou práticas instrumentais, mas deve considerar o

desenvolvimento integral do profissional, compreendendo suas dimensões críticas, éticas e pedagógicas.

Castro Neta, Cardoso e Nunes (2021) enfatizam que os profissionais da docência constroem seus percursos formativos em contextos marcados por múltiplas exigências e contradições, o que exige não apenas domínio técnico e teórico, mas também consciência crítica da realidade em que atuam. Trata-se de formar professores capazes de analisar, interpretar e transformar sua prática em diálogo com os desafios concretos da escola, assumindo uma postura reflexiva e comprometida com a qualidade social da educação. Nessa perspectiva, a formação continuada se configura como um espaço fundamental para a reconstrução da identidade profissional, contribuindo para o fortalecimento da autonomia, da colaboração e do engajamento docente.

Gatti (2016) afirma que diversos fatores interferem na qualidade dos cursos de formação docente e na atuação profissional dos professores, sobretudo no início da carreira. Entre os principais pontos apontados pela autora estão a ausência de uma abordagem que considere o contexto social e cultural dos conhecimentos; a falta de clareza sobre o perfil profissional do professor nos cursos de licenciatura; a fragmentação entre os conteúdos específicos e os componentes pedagógicos; a seleção inadequada dos conteúdos curriculares; a formação deficitária dos formadores; as condições pouco atrativas da carreira docente; a instabilidade no quadro escolar; e a precariedade dos recursos didáticos disponíveis. Tais lacunas evidenciam como a formação inicial, em muitos casos, não prepara adequadamente o professor para os desafios do cotidiano escolar.

Essa fragilidade formativa repercute diretamente nos primeiros anos de docência, período em que os profissionais iniciam a construção de suas identidades e enfrentam dificuldades específicas, especialmente no campo didático e pedagógico. Conforme ressaltam Vaillant e Marcelo (2020), a fase inicial da carreira é marcada por inseguranças, experimentações e adaptação a uma realidade escolar complexa, sendo essencial que o professor tenha acesso a espaços formativos que favoreçam a reflexão, o apoio institucional e o compartilhamento de saberes. Nessa mesma direção, Flores (2023) argumenta que o desenvolvimento profissional docente deve ser entendido como um processo contínuo, no qual o professor aprende ao longo da vida, a partir de experiências concretas, interações e da mediação de contextos formativos mais amplos e coerentes com sua prática.

Refletir sobre a necessidade da formação continuada de professores não é mais uma questão opcional ou debatível; tornou-se, na verdade, uma exigência fundamental para transformar o cenário educacional atual. Gatti (2017), por exemplo, resalta que os efeitos

históricos e culturais, aliados às pesquisas na área, permitem compreender as fragilidades da formação docente e buscar caminhos para superá-las nos espaços escolares. Contudo, há aspectos estruturais ainda pouco evidenciados que impactam diretamente esse processo, como o fato de que, na graduação, o magistério muitas vezes não é compreendido como uma profissão. Tal percepção contribui para o distanciamento entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, e essa fragmentação, por sua vez, compromete a constituição de uma identidade docente sólida e compromissada com a transformação da prática educativa.

Para que mudanças significativas sejam efetivadas, é crucial modificar o modo como se compreende a formação do professor, promovendo um trabalho articulado entre instituições formadoras e escolas. Nesse contexto, o desenvolvimento profissional deve ser contínuo e voltado à apropriação crítica de saberes pedagógicos, ao domínio didático e a uma atuação ética e reflexiva. É, portanto, essencial reconhecer o professor como profissional da educação e sujeito central do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, Flores (2023) afirma que a formação inicial representa apenas o ponto de partida de um percurso mais amplo e permanente de desenvolvimento profissional, sendo fundamental garantir que os professores tenham oportunidades de aprender ao longo de toda a carreira, em contextos colaborativos e formativos que integrem teoria, prática e reflexão.

Nesta seção, a intenção de apresentar alguns pressupostos teóricos sobre a formação docente exige um aprofundamento contínuo das concepções e fundamentos que sustentam esse campo de estudo. No entanto, mesmo em um panorama introdutório, já é possível identificar contribuições significativas nas reflexões dos autores que discutem a formação de professores, sobretudo quando associam essa formação às condições reais de trabalho nas escolas e à busca pela melhoria da prática pedagógica. Essas perspectivas destacam a importância de compreender a formação como processo que ultrapassa o caráter técnico e pontual, integrando o cotidiano escolar às dimensões reflexivas e institucionais do desenvolvimento profissional.

2.2 O desenvolvimento profissional docente: experiência, colaboração e contexto escolar

O desenvolvimento profissional docente pode ser entendido como um percurso que se constrói ao longo do tempo, envolvendo experiências individuais e coletivas, formais e informais, situadas no contexto concreto da escola. Segundo Vaillant e Marcelo (2020), trata-se de um processo contínuo que depende da participação ativa do professor em práticas pedagógicas contextualizadas, nas quais ele se envolve criticamente com sua própria atuação, ressignificando saberes e criando estratégias a partir da experiência vivida. Flores (2024)

complementa essa perspectiva ao afirmar que o desenvolvimento profissional ocorre especialmente em contextos colaborativos, nos quais os professores refletem sobre sua prática, constroem novos conhecimentos e ampliam sua capacidade de atuação frente aos desafios educacionais.

Dessa forma, a escola se apresenta como espaço privilegiado de formação, pois é nela que o professor vivencia os dilemas concretos da docência, constrói sua identidade profissional e estabelece vínculos entre teoria e prática. Reconhecer a centralidade do ambiente escolar nesse processo implica compreender o desenvolvimento docente como uma trajetória contínua, comprometida com a aprendizagem dos estudantes e com a transformação das práticas pedagógicas.

Com base nessa perspectiva, o desenvolvimento profissional docente deve ser compreendido como um processo colaborativo e contínuo, que assume diferentes abordagens conforme os contextos institucionais e sociais nos quais está inserido. Essa dimensão coletiva da formação está diretamente relacionada aos processos de mudança na cultura escolar, na medida em que os professores se tornam agentes ativos dessas transformações. Ao participarem de experiências significativas no ambiente escolar, os docentes encontram condições para refletir criticamente sobre sua prática, reposicionar-se profissionalmente e atuar como sujeitos formadores de conhecimento.

De acordo com Marcelo e Vaillant (2020), o desenvolvimento profissional docente envolve a construção de saberes em contextos reais de atuação, sendo um processo de longa duração, marcado por experiências situadas que favorecem a aprendizagem contínua. Os autores ressaltam que as iniciativas formativas mais eficazes são aquelas que têm como base o ambiente escolar, em que o professor se engaja em tarefas autênticas e desenvolve competências a partir da reflexão sobre sua prática. Marcelo e Vaillant (2025) reforçam ainda que a escola, nesse processo, deve funcionar como um espaço formativo privilegiado, no qual se articulam teoria, prática, inovação curricular e construção de identidade profissional.

A formação contínua, portanto, não se limita a eventos isolados de capacitação, mas integra um percurso formativo que se estende ao longo de toda a carreira. O professor deve ser reconhecido como sujeito ativo desse processo, construindo saberes de forma autônoma, colaborativa e reflexiva. Esse entendimento exige o rompimento com visões fragmentadas de formação, e a adoção de políticas e práticas que valorizem a profissionalidade docente como elemento central para a qualidade da educação.

A essência do desenvolvimento profissional docente está profundamente ligada à experiência e ao tempo. No entanto, embora a vivência prática seja central nesse processo, é

fundamental que haja planejamento, acompanhamento e sustentação por meio de políticas públicas que favoreçam o aprimoramento profissional ao longo da carreira. Como destaca Oliveira (2018), o professor necessita de tempo para amadurecimento intelectual, o que lhe permite articular conhecimentos prévios e novos saberes quando as ações pedagógicas ocorrem. Esse processo exige, portanto, que a formação docente esteja integrada a uma agenda institucional e sistêmica, com ações que persistam ao longo de toda a trajetória profissional.

Nesse mesmo sentido, Marcelo (2020) ressalta que o desenvolvimento profissional não deve ocorrer de forma isolada, mas sim em ambientes colaborativos. Nesses locais, o professor pode aprender com seus pares, por meio da troca de experiências, reflexões compartilhadas e construção coletiva de conhecimentos. A aprendizagem profissional ocorre tanto em contextos formais quanto informais. Enquanto a aprendizagem formal está associada a instituições especializadas, como universidades, sendo caracterizada por uma estrutura organizada, conteúdos sistematizados e práticas centradas no ensino, a aprendizagem informal se dá nas interações cotidianas, nas práticas sociais realizadas no ambiente de trabalho e nas experiências vividas fora dos espaços institucionais, sendo igualmente relevante para a constituição da profissionalidade docente. Conforme apontam Marcelo e Vaillant (2025), a integração entre esses dois modos de aprendizagem é essencial para o fortalecimento da autonomia, da criatividade e da reflexão crítica dos professores em exercício.

2.3 Conceituações e modelos de desenvolvimento profissional docente

Marcelo (2020; 2025) compreende a formação de professores como uma área do conhecimento que articula teorias e práticas oriundas da didática e da organização escolar, colocando o professor como sujeito central do processo formativo. Para o autor, o desenvolvimento profissional ocorre quando os docentes, individual ou coletivamente, realizam intervenções que visam à ampliação de seus conhecimentos, competências e disposições, de modo a contribuir com a melhoria da educação no contexto em que atuam. A formação continuada, nesse sentido, é vista como um processo estruturante, no qual o professor reflete criticamente sobre sua prática e atua de forma ativa na transformação do ambiente escolar.

O conceito de desenvolvimento profissional, segundo Marcelo, está intimamente vinculado ao desenvolvimento da própria escola, do ensino, da profissionalidade e da inovação curricular. Esse processo pode ocorrer por meio de diferentes modelos formativos, como cursos presenciais, iniciativas de autoformação, práticas reflexivas, assessoria profissional, supervisão pedagógica, desenvolvimento curricular e investigação. Para ser efetivo, esse percurso deve

envolver ações planejadas, apoio institucional e mecanismos de avaliação que garantam a continuidade e a eficácia da formação. Assim, o desenvolvimento docente se consolida em práticas que articulam teoria e prática, com base em um compromisso constante com a melhoria da aprendizagem dos estudantes e com a qualificação da escola como espaço formativo.

O conceito de desenvolvimento profissional docente tem sido amplamente influenciado por agendas globais e por organismos internacionais como a Unesco, a OEI e a OCDE, que vêm destacando a importância de políticas voltadas à formação contínua dos professores. No contexto brasileiro, esse debate ganhou força a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que passou a reconhecer a necessidade de que os professores se desenvolvam profissionalmente por meio de atividades vinculadas ao planejamento, à avaliação e à reflexão sobre a prática pedagógica, com o objetivo de melhorar os processos de ensino e aprendizagem. No entanto, como observam Castro Neta, Cardoso e Nunes (2021), embora a legislação valorize o desenvolvimento profissional, sua implementação tem sido marcada por ações pouco integradas à realidade das escolas.

Essas ações formativas, muitas vezes organizadas sob a forma de cursos ou oficinas de curta duração, são promovidas pelas secretarias de educação com pouca continuidade, e acabam sendo confundidas, de maneira equivocada, com o verdadeiro processo de desenvolvimento profissional. Marcelo e Vaillant (2025) argumentam que formações que não promovem o protagonismo docente, nem possibilitam a problematização da prática, têm impacto reduzido na emancipação cultural e profissional dos professores. Para que o desenvolvimento profissional ocorra de forma efetiva, é necessário investir em processos formativos contínuos, situados, colaborativos e que estejam articulados às necessidades reais do cotidiano escolar. Só assim será possível fomentar transformações significativas na prática docente e na qualidade da educação oferecida aos estudantes.

Ademais, como aponta Gatti (2009), muitas formações continuadas no Brasil passaram a cumprir um papel compensatório, buscando suprir deficiências da formação inicial e perdendo, assim, sua função principal de promover o aprimoramento docente diante das transformações da área educacional. Além disso, a autora alerta para o crescimento descontrolado de cursos de extensão e pós-graduação sob o rótulo de “formação continuada”, o que inviabilizou o acompanhamento efetivo por parte do poder público, gerando dúvidas sobre a efetividade e a qualidade dessas formações.

2.4 O desenvolvimento profissional como reconstrução da identidade e da prática

Esse cenário exige uma reflexão profunda sobre o conceito de desenvolvimento profissional docente. Day (2001, 2019) argumenta que esse desenvolvimento deve ser entendido como um processo contínuo e comprometido, que articula dimensões pessoais, profissionais e organizacionais da docência. Para o autor, não se trata apenas de adquirir novas competências, mas de reconstruir constantemente a identidade profissional em contextos de mudança, por meio da aprendizagem ao longo da vida e do envolvimento ativo com a prática.

Retomando a pergunta central – se o termo desenvolvimento profissional docente é apenas um guarda-chuva conceitual ou representa uma mudança real –, Marcelo e Vaillant (2025) defendem que ele deve estar associado a transformações estruturais nos modos de pensar, planejar e conduzir a formação. Isso implica, de um lado, a análise crítica das concepções que embasam os programas formativos e, de outro, a mobilização dos professores como sujeitos reflexivos e protagonistas de sua trajetória. O desenvolvimento profissional, portanto, não deve ser reduzido a formações pontuais e desarticuladas, mas reconhecido como um processo que valoriza a autonomia, a colaboração e o compromisso com a melhoria da educação.

Christopher Day (2001) defende ainda que o desenvolvimento profissional docente ultrapassa a aquisição de técnicas ou habilidades pontuais. Para o autor, trata-se de um processo contínuo, complexo e multifacetado, que envolve tanto experiências espontâneas de aprendizagem quanto atividades formativas planejadas, realizadas com o objetivo de beneficiar, direta ou indiretamente, o professor, a escola e os estudantes. Esse processo se articula à construção de compromissos éticos e pedagógicos com a profissão, por meio da reflexão crítica, da colaboração com os pares e da interação constante com os sujeitos escolares. O desenvolvimento docente, assim compreendido, contribui para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, reforçando o papel do professor como agente de mudança.

Segundo Day, o professor desenvolve-se profissionalmente ao rever, renovar e expandir seu compromisso com os propósitos morais do ensino, construindo, ao longo da vida, saberes que integram conhecimentos, competências, valores e inteligência emocional. Essas dimensões são fundamentais para a prática reflexiva e para a atuação crítica em cada fase da trajetória docente. Além disso, o desenvolvimento profissional precisa responder à necessidade de elevação dos níveis de aprendizagem dos alunos e ao fortalecimento da qualidade do ensino e da docência.

Nessa perspectiva, a formação deve ser compreendida como parte constitutiva do

desenvolvimento profissional, envolvendo experiências individuais e coletivas de aprendizagem, formais e informais, que geram impactos tanto no professor quanto nas instituições onde atua. Para André (2022), é essencial reconhecer o professor como sujeito ativo da própria formação, cuja prática profissional se constitui num campo de investigação e construção de saberes.

Diante do exposto, podemos dizer que, ao refletir sobre sua ação, o docente reorganiza conhecimentos, reelabora significados e se posiciona criticamente diante dos desafios educacionais, fortalecendo sua identidade profissional. Portanto, o desenvolvimento profissional docente exige políticas e práticas que considerem a complexidade do trabalho docente, valorizem o professor como protagonista do seu percurso e promovam ambientes colaborativos e sustentáveis de aprendizagem ao longo da vida.

3 ORGANIZAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS ENCONTRADOS

Esta seção tem como objetivo apresentar e interpretar os dados empíricos e teóricos que fundamentam a análise desenvolvida nesta pesquisa. Para isso, são considerados diferentes instrumentos metodológicos que compõem a investigação. Trazemos uma leitura analítica de produções acadêmicas recentes sobre desenvolvimento profissional e formação docente, funcionando como parte integrante do processo de análise e construção das categorias interpretativas. Além disso, discutidos os dados coletados por meio dos questionários aplicados a professores dos anos finais do Ensino Fundamental e concentramo-nos nas entrevistas realizadas com coordenadores pedagógicos, visando compreender as ações institucionais voltadas à formação dos docentes.

3.1 Pesquisas sobre desenvolvimento profissional e formação docente

A partir da sistematização dos 95 artigos empíricos selecionados na revisão integrativa, foi possível identificar padrões recorrentes e tendências teóricas e metodológicas no campo da formação docente e do desenvolvimento profissional. Com o intuito de organizar os dados e aprofundar a análise, os estudos foram classificados em seis agrupamentos temáticos, os quais permitiram a leitura transversal das evidências empíricas e o diálogo com a fundamentação teórica da pesquisa.

Os agrupamentos – Modelos de Formação, Dimensões do Desenvolvimento Profissional, Desafios e Perspectivas da Formação, Componentes Estruturantes da Formação, Área de Atuação ou Componente Curricular e Resultados Apontados pela Pesquisa – representam categorias analíticas que emergiram tanto dos dados empíricos quanto da literatura especializada. A seguir, cada agrupamento é apresentado com base nos estudos que o compõem, articulado às contribuições de autores que fundamentam esta dissertação, como Carlos Marcelo García, Christopher Day, Bernadete Gatti, Vera Maria Candau e Gisele G. Romanowski, entre outros.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa, com base nos procedimentos da revisão integrativa, cujo objetivo foi identificar evidências empíricas sobre a formação de professores do ensino fundamental no contexto da educação básica brasileira, considerando os estudos publicados nos últimos cinco anos. A revisão integrativa, nesse sentido, constitui uma estratégia que permite organizar e interpretar a produção científica disponível, favorecendo a análise comparativa entre diferentes investigações. Essa abordagem

possibilita integrar resultados de múltiplas fontes, reconhecendo convergências, divergências e complementaridades que ampliam a compreensão sobre o objeto pesquisado (FLICK, 2009).

A coleta dos dados foi realizada nos repositórios Complementary Index, BASE (Bielefeld Academic Search Engine), OpenAIRE e SciELO, que reúnem publicações acadêmicas com livre acesso e abrangência nacional e internacional. Para a busca dos estudos, utilizamos a seguinte equação de busca: “desenvolvimento profissional” AND “formação docente” AND “ensino fundamental”.

Foram adotados como critérios de inclusão os estudos empíricos realizados no Brasil, com foco em professores da educação básica, especialmente do ensino fundamental. Também foram considerados trabalhos publicados entre 2019 e 2023 que apresentassem dados primários, produzidos a partir de metodologias quantitativas, qualitativas ou mistas aplicadas a contextos escolares. Os critérios de exclusão contemplaram pesquisas voltadas à educação infantil, ao ensino técnico ou ao ensino superior. Foram igualmente excluídos estudos de natureza teórica, documental ou ensaística sem coleta de dados empíricos, bem como investigações de revisão, sejam narrativas, integrativas ou sistemáticas.

Inicialmente, foram identificados 277 artigos. Após a leitura dos títulos e resumos, e aplicação dos critérios de elegibilidade, 128 estudos foram selecionados. A etapa seguinte consistiu na remoção de duplicidades e análise do texto completo, resultando em um corpus final de 95 artigos para análise.

A extração dos dados foi realizada por meio de uma planilha estruturada no Excel, contendo as seguintes variáveis: identificação, nome do artigo, autores, revista, ano de publicação e resumo. Posteriormente, os estudos foram categorizados de acordo com seis dimensões principais: modelo de formação docente, dimensão do desenvolvimento profissional, desafios e perspectivas da formação, componentes estruturantes da formação, área de atuação ou componente curricular e resultados evidenciados pela pesquisa.

Com o objetivo de organizar e sistematizar os dados extraídos dos estudos empíricos selecionados, foi elaborada uma categorização temática com base em seis agrupamentos analíticos. Esses agrupamentos representam dimensões recorrentes nas pesquisas sobre formação docente e desenvolvimento profissional, permitindo identificar regularidades, enfoques metodológicos, desafios enfrentados e contribuições apontadas pelos estudos. A seguir, apresentamos a descrição de cada agrupamento temático que fundamentou a análise dos 95 artigos incluídos na revisão.

3.1.1 Modelos de formação

Quadro 1 - Agrupamentos referentes aos “Modelos de Formação”

TABELA DE AGRUPAMENTOS DA REVISÃO	
Agrupamento	Descrição e explicação
Modelos de Formação	Refere-se às formas pelas quais a formação docente é estruturada nos estudos, como formação inicial, continuada, em serviço, colaborativa, entre outras.
Dimensões do Desenvolvimento Profissional	Abrange os aspectos pessoais, institucionais ou contextuais que influenciam o desenvolvimento docente, como identidade, experiências ou políticas educacionais.
Desafios e Perspectivas da Formação	Reúne os principais obstáculos e oportunidades relatados nos estudos em relação à formação, como resistências, lacunas formativas, contexto pandêmico e demandas atuais.
Componentes Estruturantes da Formação	Diz respeito aos elementos centrais que sustentam os processos formativos, como estágio supervisionado, políticas públicas, metodologias ativas, TICs, etc.
Área de Atuação ou Componente Curricular	Classifica os estudos conforme a disciplina ou campo específico de ensino, como Matemática, Ciências, Língua Portuguesa, Educação Física, Educação Especial etc.
Resultados Apontados pela Pesquisa	Resumo das principais evidências empíricas de cada estudo, como contribuições para o desenvolvimento profissional, impacto de estratégias formativas e percepções docentes.

Fonte: elaborado pela autora (2024).

O agrupamento “Modelos de Formação” compreende os diferentes formatos e estratégias identificadas nos estudos empíricos para promover a formação e o desenvolvimento profissional docente. Entre os artigos analisados, observamos a presença de diversos modelos, tais como a formação inicial (ART4, ART15, ART17, ART73), formação continuada (ART5, ART14, ART27, ART38), formação em serviço (ART2, ART7, ART49), além de experiências inovadoras como a consultoria colaborativa (ART5), o uso de casos de ensino (ART18, ART20) e os programas de residência pedagógica e indução profissional (ART12, ART31, ART88).

A variedade de modelos evidencia que a formação docente não pode ser compreendida de forma homogênea, mas sim como um processo contínuo e articulado às condições reais de atuação do professor. Como argumenta Marcelo García (2009), o desenvolvimento profissional deve considerar os momentos formativos ao longo da carreira, compreendendo desde a formação inicial até a permanência e transformação na prática. Para o autor, é imprescindível

que a formação proporcione condições de aprendizagem contextualizadas, que promovam a análise crítica da prática e o engajamento do professor com a construção do próprio saber profissional.

Essa perspectiva é também enfatizada por Romanowski (2010), ao afirmar que a profissionalização docente demanda a apropriação crítica do conhecimento e de sua função social, o que só é possível por meio de formações que articulem teoria e prática, permitindo ao professor enfrentar os conflitos do cotidiano escolar e reconstruir seus saberes em contextos de complexidade e mudança.

O destaque recorrente aos estágios supervisionados e aos programas de residência (ART15, ART17, ART73) reforça a importância de modelos práticos e reflexivos, que permitem ao professor em formação vivenciar a realidade educacional desde o início da carreira. Nesse sentido, Day (2001) propõe compreender o desenvolvimento profissional como um processo multifacetado, que envolve tanto experiências planejadas quanto situações espontâneas de aprendizagem ao longo da vida docente, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

Contudo, os estudos também revelam desafios. Alguns apontam para a fragilidade na implementação dos modelos formativos e a desarticulação entre o conteúdo teórico e as práticas escolares (ART5, ART6, ART13). Gatti (2009) reforça essa crítica ao indicar que muitas formações continuadas, sobretudo as ofertadas por secretarias e instituições públicas, têm caráter pontual, compensatório e desprovido de acompanhamento e avaliação consistentes, o que compromete sua eficácia em promover uma transformação efetiva no trabalho docente.

Dessa forma, os modelos de formação analisados indicam um campo ainda em construção, no qual coexistem propostas inovadoras e experiências fragilizadas. O desafio posto pela literatura é a necessidade de consolidar propostas integradas e sustentáveis, que garantam formações contínuas, colaborativas, vinculadas ao cotidiano da escola e comprometidas com a profissionalização docente.

3.1.2 Dimensões do desenvolvimento profissional

As pesquisas analisadas revelam que o desenvolvimento profissional docente é um processo influenciado por múltiplas dimensões, que se articulam e se tensionam no cotidiano da prática educativa. No agrupamento “Dimensões do Desenvolvimento Profissional”, identificamos três grandes eixos de análise: a dimensão pessoal, a dimensão institucional e, em alguns casos, a dimensão contextual. Essas categorias permitem compreender como os fatores

subjetivos, organizacionais e sociopolíticos interferem na trajetória profissional dos professores.

A dimensão institucional é predominante na maioria dos estudos (ART6, ART14, ART38, ART45, ART49), evidenciando que o desenvolvimento profissional está profundamente relacionado às condições de trabalho, às políticas públicas, ao apoio pedagógico e às formas como as instituições escolares e formativas organizam os processos educativos. Como destaca Carlos Marcelo García (2009), os contextos institucionais são determinantes tanto para a continuidade quanto para as rupturas nos percursos formativos dos docentes. Sem apoio institucional, recursos adequados e tempo para reflexão, os processos de formação tornam-se fragmentados e pouco efetivos.

Por outro lado, a dimensão pessoal também aparece como um aspecto central em diversos estudos (ART10, ART30, ART50, ART74, ART93), apontando que o desenvolvimento profissional está intrinsecamente ligado às histórias de vida, às experiências, às crenças, às emoções e à identidade docente. Para Day (2001), a profissionalização do professor não se dá apenas por meio de conteúdos formais e estruturados, mas também pela articulação com sua dimensão humana, afetiva e vocacional. Isso implica reconhecer que professores não apenas aprendem, mas também sentem, refletem e se transformam ao longo da carreira.

A articulação entre essas dimensões é visível, por exemplo, em estudos que abordam a entrada na carreira docente e a construção da identidade profissional (ART3, ART12, ART30, ART94). Esses trabalhos evidenciam que o apoio institucional é essencial, mas insuficiente se desconsiderar os elementos subjetivos e relacionais que moldam a prática docente. Day (2001) ressalta que o engajamento emocional do professor, seu senso de pertencimento e seu compromisso ético com os alunos são fatores decisivos para sua permanência e desenvolvimento na profissão.

Alguns estudos também trazem contribuições importantes sobre a dimensão contextual (ART2, ART42, ART92), especialmente ao tratarem dos efeitos da pandemia da COVID-19 sobre a prática docente. Nesses casos, notamos como contextos de crise e incerteza impactam diretamente a dimensão emocional, as relações institucionais e a organização do trabalho docente. Em consonância com Gatti (2009), esses achados revelam a urgência de políticas públicas que considerem as condições reais de exercício da docência e ofereçam apoio formativo contínuo, sistemático e situado.

Assim, a análise das dimensões do desenvolvimento profissional permite compreender que a formação docente não se esgota em cursos ou eventos formativos isolados. Ela é um

processo dinâmico e multidimensional, que exige articulação entre saberes, afetos, condições objetivas e políticas educacionais comprometidas com a valorização do trabalho docente.

3.1.3 Desafios e perspectivas da formação

O agrupamento “Desafios e Perspectivas da Formação” revela aspectos recorrentes nas pesquisas empíricas sobre formação docente, apontando para obstáculos estruturais, institucionais e pessoais, bem como para as possibilidades de transformação desses processos formativos. Os estudos analisados destacam desafios como a desarticulação entre teoria e prática (ART5, ART6, ART13), a precarização das condições de trabalho (ART10, ART42), as dificuldades de integração tecnológica (ART64, ART72), a resistência a metodologias inovadoras (ART67, ART76) e a ausência de políticas públicas efetivas (ART25, ART48).

Esses desafios são frequentemente associados ao modelo fragmentado de formação continuada no Brasil, caracterizado por ações pontuais, descontextualizadas e muitas vezes impostas verticalmente aos professores. Bernadete Gatti (2009) já alertava para essa tendência, apontando que a formação docente, quando não articulada ao cotidiano escolar e às necessidades reais dos professores, tende a ter baixo impacto na prática pedagógica. Esse diagnóstico permanece atual e é reforçado por estudos que denunciam a ausência de continuidade, acompanhamento e avaliação nas políticas formativas.

Além disso, os desafios enfrentados pela docência não se limitam às estruturas institucionais. Muitos estudos (ART50, ART74, ART93) evidenciam o peso das dimensões emocionais e identitárias no enfrentamento das dificuldades da profissão. A precarização das relações de trabalho, a sobrecarga de funções, a ausência de reconhecimento e os impactos da pandemia (ART2, ART79, ART92) contribuem para um sentimento de esgotamento, desvalorização e abandono, sobretudo entre os docentes iniciantes. Nesse sentido, Christopher Day (2001) defende que o desenvolvimento profissional precisa ser compreendido também como um processo de fortalecimento subjetivo, que reconheça a dimensão humana do professor e promova espaços de escuta, reflexão e reconstrução identitária.

Apesar das dificuldades apontadas, os estudos também revelam perspectivas promissoras. Iniciativas como o uso de metodologias ativas (ART62, ART67, ART76), a promoção de práticas colaborativas (ART27, ART63, ART89), a valorização das experiências dos professores (ART68, ART94) e o incentivo à pesquisa-formação (ART66, ART88) despontam como estratégias potentes para superar os modelos tradicionais e promover um desenvolvimento profissional mais crítico, colaborativo e contextualizado. Para Marcelo García

(2009), é justamente no reconhecimento dos problemas e na escuta da experiência docente que se constroem percursos formativos mais eficazes e transformadores.

Dessa forma, os estudos revelam que enfrentar os desafios da formação requer mais do que ampliar a oferta de cursos. Exige repensar concepções, reorganizar tempos e espaços escolares e construir políticas que valorizem os professores como sujeitos ativos de seu próprio desenvolvimento.

3.1.4 Componentes estruturantes da formação

O agrupamento “Componentes Estruturantes da Formação” refere-se aos elementos que compõem e sustentam os processos formativos dos professores, sendo identificados nos estudos empíricos como práticas, dispositivos, estratégias metodológicas e contextos que potencializam o desenvolvimento profissional. Entre os artigos analisados, destacam-se componentes como o estágio supervisionado (ART4, ART15, ART87), as políticas públicas de formação continuada (ART14, ART25, ART48), o uso de tecnologias digitais e metodologias ativas (ART62, ART64, ART76), as práticas colaborativas e os grupos de pesquisa (ART27, ART63, ART82, ART89), além de propostas como o Programa Residência Pedagógica (ART17, ART73) e o uso de casos de ensino (ART18, ART20, ART35).

Esses componentes operam como estruturas dinamizadoras da aprendizagem docente, sendo valorizados nos estudos que compreendem a formação como processo situado, experiencial e investigativo. Marcelo García (2009) defende que a formação de professores precisa articular experiências concretas com momentos de reflexão crítica e sistemática, considerando a prática como espaço privilegiado de aprendizagem. A presença de estratégias como o estágio supervisionado e os programas de residência pedagógica confirma essa perspectiva, ao propiciar ao professor em formação o encontro com os desafios reais da profissão, aproximando-o dos dilemas e complexidades do cotidiano escolar.

Outros estudos evidenciam a força das experiências colaborativas, como grupos de estudo, clubes de ciências, encontros formativos e comunidades de prática (ART5, ART27, ART81, ART89). Essas iniciativas dialogam com a concepção de desenvolvimento profissional como processo social e dialógico, defendida por autores como Day (2001) e Romanowski (2010), ao reconhecerem que os saberes docentes se constroem coletivamente e são continuamente reelaborados por meio da troca entre pares, da escuta ativa e da mediação da experiência.

Também se destaca o papel das tecnologias digitais e metodologias ativas como componentes formativos emergentes (ART62, ART64, ART67, ART69). Embora os estudos revelem desafios quanto à sua integração crítica ao currículo, há consenso sobre seu potencial como ferramentas de inovação e engajamento, sobretudo quando associadas a propostas investigativas, colaborativas e centradas no estudante. Gatti (2009) aponta que a formação docente precisa acompanhar as transformações do mundo contemporâneo, incorporando novos saberes, linguagens e mediações, sem perder de vista a intencionalidade pedagógica e a função social da escola.

Dessa forma, os componentes estruturantes da formação, identificados nas pesquisas analisadas, revelam caminhos promissores para a construção de percursos formativos mais efetivos. Eles evidenciam que a formação docente não se dá apenas por meio de conteúdos, mas sobretudo por meio de dispositivos que favoreçam a reflexão, a experimentação e a construção coletiva de saberes.

3.1.5 Área de atuação ou componente curricular

O agrupamento “Área de Atuação ou Componente Curricular” permite observar as especificidades dos estudos sobre formação docente a partir das disciplinas escolares ou campos de conhecimento em que os professores atuam. A análise dos 95 artigos revelou uma significativa diversidade de áreas abordadas, com destaque para os estudos voltados à formação de professores de Ciências (ART6, ART13, ART45, ART56, ART57), Matemática (ART61, ART62, ART85, ART90), Educação Física (ART11, ART17, ART71, ART94), Educação Especial (ART5, ART26, ART75, ART93), Língua Portuguesa (ART70, ART91) e História (ART78).

Esses recortes revelam que os processos formativos não ocorrem de forma genérica e homogênea, mas sim atravessados por saberes específicos das áreas e pelas demandas curriculares que cada componente exige. Conforme destaca Gatti (2009), a formação de professores deve articular os saberes pedagógicos aos saberes disciplinares, de modo que o docente desenvolva competências para ensinar conteúdos escolares de forma contextualizada, crítica e significativa para os alunos.

Os estudos analisados também evidenciam que algumas áreas apresentam maior incidência de experiências inovadoras, como é o caso da formação de professores de Ciências e Matemática. Nesses campos, são frequentes propostas baseadas em metodologias ativas, ensino por investigação, uso de tecnologias e atividades interdisciplinares (ART6, ART62,

ART67, ART69). Tais experiências reforçam a ideia de que o desenvolvimento profissional docente está vinculado à capacidade de experimentar, refletir e ressignificar práticas de ensino, em sintonia com os desafios contemporâneos da sala de aula.

No caso da Educação Especial, os estudos apontam para um cenário de ampliação das políticas de inclusão, mas também de fragilidades formativas, como evidenciado em ART5, ART75 e ART93. Muitos professores ainda se sentem despreparados para lidar com a diversidade e para planejar estratégias pedagógicas que garantam a aprendizagem de alunos com deficiência. Romanowski (2010) alerta que, embora haja avanços no discurso da inclusão, a formação para a prática inclusiva ainda é insuficiente, o que evidencia a urgência de programas que abordem de forma crítica e estruturada os desafios da educação especial.

Na área da Educação Física, observamos a preocupação com a identidade profissional (ART71), o enfrentamento das desigualdades na escola (ART11) e os desafios da formação inicial e inserção no campo de trabalho (ART94). A diversidade dos estudos nessa área revela um campo em constante diálogo com as discussões contemporâneas sobre corpo, cultura, saúde e inclusão.

Ao considerar as diferentes áreas do conhecimento, compreendemos que o desenvolvimento profissional docente deve respeitar as especificidades curriculares e metodológicas, promovendo percursos formativos sensíveis às práticas pedagógicas de cada disciplina. Como aponta Day (2001), o conhecimento profissional é constituído não apenas por saberes universais da docência, mas também por um repertório de experiências, valores e significados que se enraízam nas realidades concretas do ensino e nas disciplinas que o estruturam.

3.1.6 Resultados apontados pela pesquisa

O agrupamento “Resultados Apontados pela Pesquisa” sintetiza as evidências empíricas encontradas nos estudos analisados quanto aos efeitos, contribuições e implicações das formações docentes no desenvolvimento profissional. De maneira geral, os artigos indicam que experiências formativas bem estruturadas contribuem para a ressignificação da prática pedagógica (ART4, ART20, ART62), o fortalecimento da identidade docente (ART3, ART30, ART71), o aumento da autoeficácia e da autonomia profissional (ART75, ART88, ART90), e a valorização do trabalho colaborativo e da reflexão crítica (ART5, ART27, ART89).

As evidências revelam, sobretudo, que o desenvolvimento profissional ocorre de forma mais significativa quando a formação está articulada ao contexto real de atuação do professor,

promove espaços de diálogo e escuta, e favorece o compartilhamento de experiências entre pares. Essa constatação confirma os apontamentos de Carlos Marcelo García (2009), ao destacar que a formação eficaz é aquela que respeita os ritmos e necessidades dos professores, oferecendo percursos que favoreçam a construção de saberes profissionais relevantes e aplicáveis à prática.

Vários estudos também enfatizam a importância da formação colaborativa como uma das estratégias mais efetivas para o crescimento profissional docente (ART5, ART27, ART63, ART89). Como destaca Christopher Day (2001), o professor aprende com os outros, pela partilha de saberes e pela escuta ativa, em ambientes que estimulam a confiança, a experimentação e a reflexão conjunta. Tais evidências se alinham a uma visão contemporânea de formação que rompe com o modelo transmissivo e solitário, e investe em processos coletivos, reflexivos e contínuos.

Além disso, as pesquisas mostram que o envolvimento do professor em práticas investigativas (ART66, ART82, ART88) favorece a constituição de um perfil mais crítico e autônomo, ampliando sua capacidade de análise e intervenção na realidade escolar. Para Gatti (2009), a produção de conhecimento pelos próprios professores, aliada a políticas públicas de valorização da docência, constitui um dos pilares para o fortalecimento da profissão e para a melhoria da qualidade da educação básica no Brasil.

Apesar dessas contribuições, os estudos também evidenciam limitações e lacunas nos processos formativos, especialmente no que se refere à falta de continuidade, à desarticulação entre teoria e prática, à baixa integração curricular e à ausência de acompanhamento sistemático (ART13, ART25, ART64). Esses dados reforçam a crítica de que muitos programas de formação ainda operam com uma lógica fragmentada e prescritiva, distante das necessidades reais dos professores.

Concluimos, portanto, que os resultados empíricos apontam para a urgência de modelos formativos contextualizados, reflexivos, sustentáveis e colaborativos, que contribuam efetivamente para o desenvolvimento da profissão docente. Como resume Marcelo García (2009), formar professores é também formar sujeitos críticos e comprometidos com a transformação da escola e da sociedade.

A análise dos agrupamentos temáticos permitiu compreender que a formação docente e o desenvolvimento profissional são processos complexos, multifatoriais e interdependentes, marcados por experiências individuais e coletivas, pelas condições institucionais e pelas políticas públicas educacionais. As evidências encontradas nos estudos empíricos apontam que, embora haja avanços significativos em termos de propostas formativas, ainda persistem

fragilidades estruturais, como a desarticulação entre teoria e prática, a ausência de continuidade nos processos formativos e a limitação de recursos institucionais.

Os agrupamentos também revelam que o desenvolvimento profissional não pode ser reduzido a eventos pontuais ou prescrições externas, mas deve ser entendido como um processo dinâmico, situado e sustentado por práticas colaborativas, investigativas e reflexivas. A partir dos resultados identificados, reforçamos aqui a importância de políticas formativas integradas, que valorizem a trajetória docente, respeite as especificidades das áreas de ensino e promovam espaços de construção coletiva do saber profissional.

Essa análise, ao dialogar com a produção empírica e teórica contemporânea, contribui para ampliar a compreensão sobre os caminhos possíveis para a valorização e o fortalecimento da profissão docente, especialmente no contexto da educação básica brasileira.

3.2 Formação e desenvolvimento profissional docente em Aracaju: resultados dos questionários

A presente seção da dissertação tem por objetivo apresentar os dados obtidos por meio dos questionários aplicados aos docentes que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental em escolas públicas e privadas de Aracaju/SE. O instrumento buscou captar percepções, experiências e condições de trabalho dos professores, tendo como foco o processo de formação e desenvolvimento profissional docente. Durante a etapa de aplicação dos questionários, foi possível observar desafios significativos relacionados ao engajamento dos participantes.

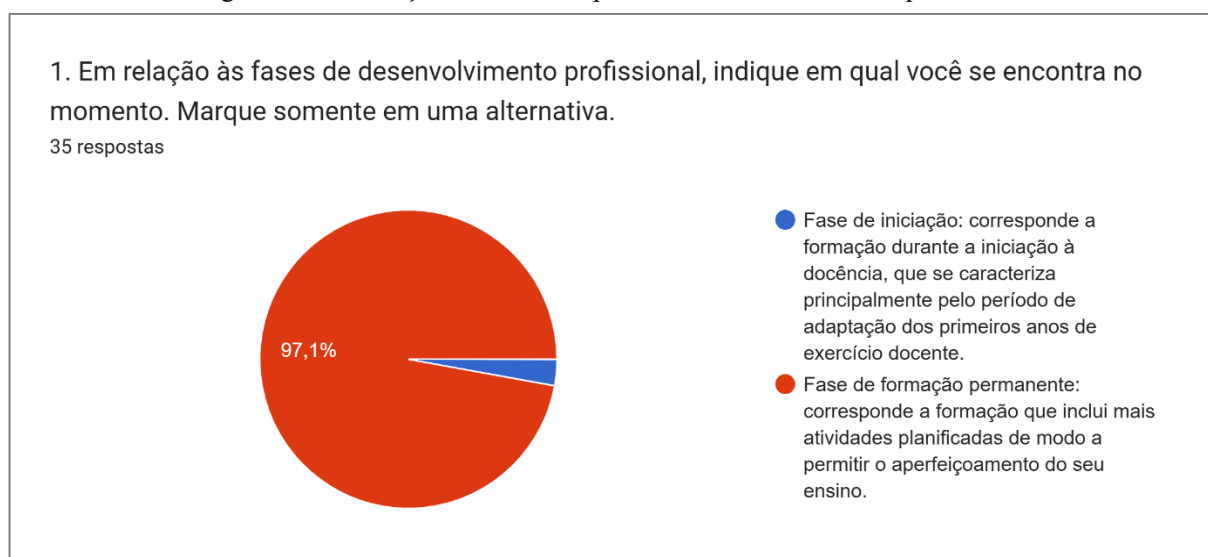
Apesar da ampla divulgação e do contato direto com as instituições escolares, a pesquisa obteve apenas 35 respostas, o que corresponde a um número reduzido frente ao universo inicialmente pretendido. Tais dificuldades podem estar relacionadas à sobrecarga de trabalho docente, à falta de tempo disponível para participação em pesquisas acadêmicas e, possivelmente, a um certo descrédito em relação à efetividade de estudos sobre a realidade educacional. Como destacam Gatti, Barreto e André (2011, p. 20), “há uma cultura instalada nas escolas de que as pesquisas pouco contribuem para as práticas cotidianas, o que leva ao desinteresse e à baixa adesão dos professores como colaboradores em investigações científicas”.

3.2.1 Categoria 1 – Fases de desenvolvimento profissional

No que tange à fase de desenvolvimento profissional em que os professores se

encontram, os dados evidenciam que 97,1% dos respondentes se reconhecem na fase de formação permanente, enquanto apenas uma pequena parcela declarou estar em fase de iniciação à docência. Esse resultado dialoga com a compreensão de Carlos Marcelo Garcia (1999), para quem o desenvolvimento profissional deve ser entendido como "um processo que se estende ao longo da vida do professor e que implica uma reconstrução constante do conhecimento, da identidade e do compromisso com o ensino" (Garcia, 1999, p. 46). Tal percepção reforça a ideia de que a docência se constitui como uma profissão de natureza reflexiva, em que o aprimoramento contínuo é condição essencial para a atuação qualificada.

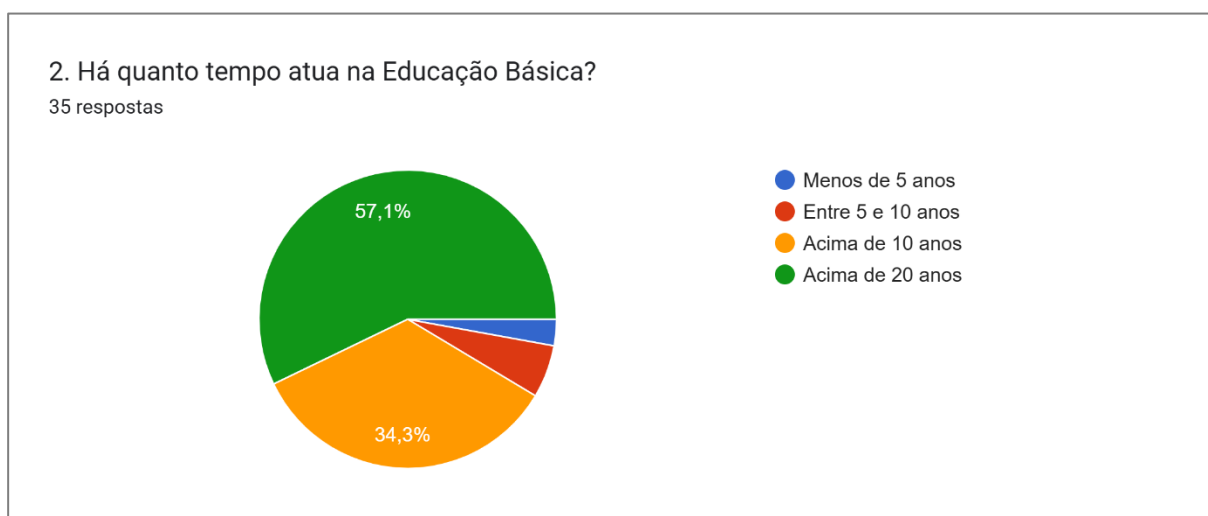
Figura 1 - Distribuição dos docentes por fase de desenvolvimento profissional



Fonte: elaborada pela autora, com base nos dados da pesquisa (2024).

A análise do tempo de atuação na Educação Básica confirma esse perfil, uma vez que 57,1% dos docentes atuam há mais de 20 anos, e 34,3% há mais de 10 anos, o que caracteriza um corpo docente experiente. Essa permanência na carreira pode ser associada à fase de consolidação e maturidade profissional descrita por Day (2001), que afirma: "o desenvolvimento profissional é, acima de tudo, um compromisso ético e afetivo com o ensino, que se constrói com base na experiência e no engajamento com a profissão" (Day, 2001, p. 20). Nesse sentido, a longa trajetória docente possibilita a ampliação do repertório pedagógico e a construção de uma identidade profissional mais estável, embora também exija constantes adaptações às mudanças nas políticas e demandas educacionais.

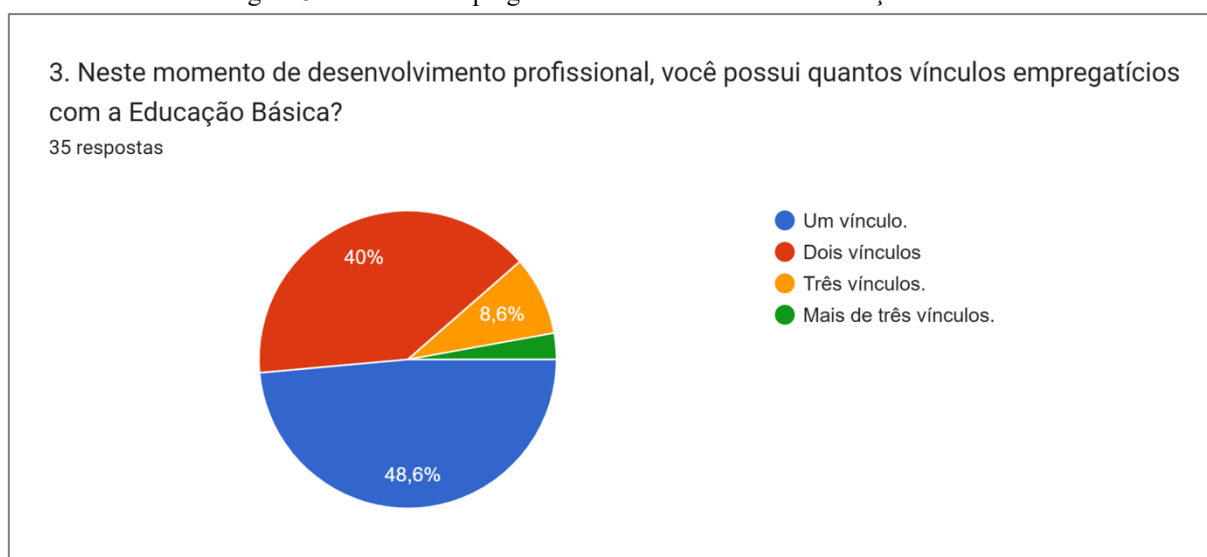
Figura 2 - Tempo de atuação dos docentes na educação básica



Fonte: elaborada pela autora, com base nos dados da pesquisa (2024).

Outro dado relevante refere-se à quantidade de vínculos empregatícios dos participantes: 48,6% possuem um vínculo, 40% têm dois vínculos, e 8,6% acumulam três vínculos. Esses números revelam uma realidade já apontada por Bernadete Gatti (2017), ao destacar que "a sobreposição de vínculos e a intensificação da jornada docente têm impacto direto sobre a qualidade do ensino, o tempo disponível para formação continuada e o bem-estar dos professores" (Gatti, 2017, p. 729). A dupla ou tripla jornada, comum sobretudo na rede privada, compromete não apenas o tempo para a qualificação, mas também a possibilidade de refletir criticamente sobre a prática docente.

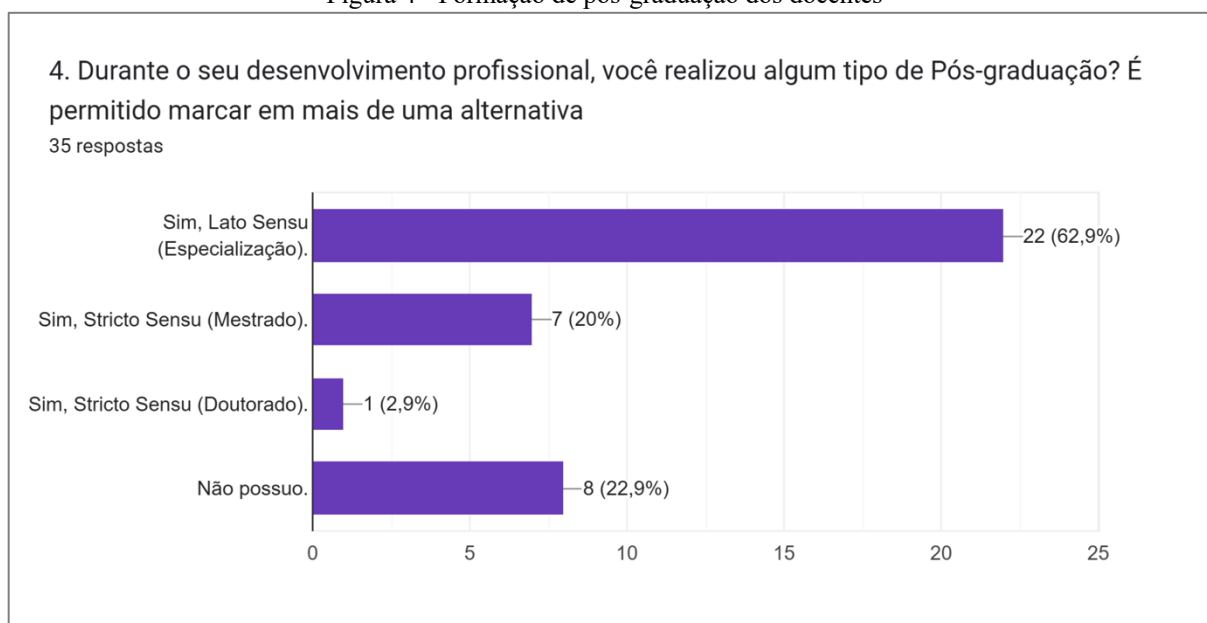
Figura 3 - Vínculos empregatícios dos docentes com a educação básica



Fonte: elaborada pela autora, com base nos dados da pesquisa (2024).

No que se refere à formação acadêmica, notamos que a maioria dos docentes buscou ampliar sua qualificação formal: 62,9% possuem especialização em Lato Sensu, 20% possuem mestrado, e 2,9%, doutorado. Por outro lado, 22,9% não possuem nenhuma formação adicional além da graduação. Esses dados revelam um investimento importante na formação continuada, ainda que com desigualdades de acesso e permanência. Como destaca Maria Assunção Flores (2023), “a formação ao longo da carreira não pode ser uma escolha isolada do professor, mas uma responsabilidade coletiva que envolve o compromisso das instituições e das políticas públicas” (Flores, 2023, p. 202). A formação permanente, nesse contexto, não se restringe à obtenção de títulos, mas representa um processo contínuo de reconstrução de saberes e práticas.

Figura 4 - Formação de pós-graduação dos docentes



Fonte: elaborada pela autora, com base nos dados da pesquisa (2024).

Entretanto, é importante destacar que essa autodeclaração nem sempre está acompanhada de condições objetivas de valorização. Como observam Marcelo e Vaillant (2020), muitos professores vivem processos de consolidação profissional sob pressão, enfrentando instabilidades contratuais, múltiplas demandas e ausência de políticas públicas eficazes de valorização. Isso foi indiretamente apontado por professores que, mesmo com anos de experiência, relatam dificuldades de acesso a formações específicas ou compatíveis com suas necessidades.

Portanto, os dados indicam que há uma pluralidade de fases vivenciadas pelos docentes das redes pública e privada de Aracaju, marcadas por longas jornadas, múltiplos vínculos e desafios para a permanência qualificada na carreira. Reconhecer essas condições é essencial

para pensar políticas e estratégias formativas que levem em consideração as reais demandas do cotidiano escolar e a valorização do trabalho docente.

Dessa forma, a análise desta categoria permite compreender que os docentes participantes da pesquisa, em sua maioria, se reconhecem em um estágio avançado de suas trajetórias profissionais, com experiências acumuladas e comprometimento com a qualificação contínua. Ao mesmo tempo, enfrentam desafios estruturais que atravessam a docência contemporânea, como a sobrecarga de trabalho e as limitações no acesso à formação de qualidade. Com base em Garcia (1999), Day (2001), Gatti (2021) e Flores (2023), podemos afirmar que o desenvolvimento profissional docente depende tanto de fatores individuais – como motivação e engajamento – quanto institucionais e contextuais, exigindo políticas formativas que dialoguem com as diferentes fases da carreira e suas necessidades específicas.

3.2.2 Categoria 2 – Desenvolvimento e inovação curricular

A análise dessa categoria evidencia como as instituições escolares têm promovido espaços de participação docente na construção curricular e na implementação de metodologias inovadoras. A partir dos dados obtidos nos questionários, verificamos que 47,1% dos docentes afirmaram que suas instituições sempre realizam planejamento e desenvolvimento de formação para os professores. No entanto, uma parcela considerável (32,4%) apontou que essas ações ocorrem esporadicamente, enquanto 5,9% afirmaram que nunca há planejamento e formação nesse sentido, e 17,6% declararam não ter conhecimento sobre tais práticas. Esse panorama revela uma atuação ainda desigual e descontinuada no que se refere à construção e implementação de práticas curriculares estruturadas, o que pode comprometer a coerência e a eficácia do processo de ensino-aprendizagem.

Quando questionados sobre a presença de práticas de inovação curricular, 22,9% dos professores indicaram que a instituição onde trabalham constrói um currículo inovador, autônomo e centralizado. Um número ligeiramente maior (31,4%) afirmou que há participação ativa dos professores na construção curricular, enquanto 62,9% reconheceram que a escola realiza diagnósticos de problemas escolares e intervém quando necessário. Ainda assim, 25,7% dos docentes responderam que nenhuma dessas ações ocorre em sua instituição, apontando para uma ausência de envolvimento estruturado em processos de inovação e revisão curricular.

Esses dados dialogam diretamente com o que afirma Carlos Marcelo Garcia, ao argumentar que o desenvolvimento profissional dos professores precisa estar articulado à

capacidade da escola de promover espaços coletivos e participativos, onde o currículo seja ressignificado a partir da prática docente. Para o autor, “a inovação curricular implica tanto mudanças nos conteúdos e métodos quanto na forma como os professores se relacionam com o saber e com os alunos” (Garcia, 1999, p. 82).

Além disso, os resultados apontam para a importância do apoio institucional na viabilização dessas mudanças. Como destacam Vieira, Cunha e Flores (2023), “a construção de currículos inovadores exige uma cultura escolar que valorize a participação coletiva, o diálogo interdisciplinar e a flexibilidade frente às demandas da sociedade contemporânea” (Vieira; Cunha; Flores, 2023, p. 112). O fato de uma parte significativa dos docentes não perceber ou não ter clareza sobre a existência de ações curriculares planejadas ou inovadoras pode indicar falhas na comunicação institucional, ausência de práticas colaborativas, ou até uma cultura de verticalização das decisões pedagógicas, o que limita a autonomia docente e reduz as possibilidades de inovação.

A participação ativa dos professores na construção curricular, apontada por cerca de um terço dos participantes, também se relaciona à adaptação de conteúdos, projetos e metodologias, como enfatiza Darling-Hammond, ao defender que “a transformação do currículo escolar depende, essencialmente, da escuta ativa dos docentes, da valorização de seus saberes e da criação de condições reais para o exercício da autonomia pedagógica” (apud Gatti, 2017, p. 725). A ausência de tais condições pode ser compreendida como barreiras institucionais que impedem o avanço de práticas inovadoras, especialmente em contextos onde prevalece a padronização dos conteúdos e a lógica dos sistemas de ensino altamente centralizados.

Por fim, a presença de intervenções baseadas em diagnósticos escolares, identificada por 62,9% dos docentes, pode ser vista como uma estratégia potencial para o avanço da inovação curricular, desde que acompanhada por ações efetivas e sustentadas de escuta e reformulação coletiva. Contudo, a recorrência de respostas que apontam a inexistência de ações curriculares estruturadas (25,7%) reforça a necessidade de fortalecer políticas escolares voltadas à gestão curricular democrática, bem como o papel da formação continuada como instrumento de apoio à construção de currículos interdisciplinares e flexíveis, como proposto pelo Novo Ensino Médio.

Assim, a análise da referida categoria permite compreender que, embora existam experiências positivas de planejamento e inovação curricular, elas ainda são fragmentadas e pouco consolidadas. A efetiva participação dos professores na construção curricular e o estímulo à inovação demandam não apenas mudanças de ordem técnica, mas também mudanças culturais e organizacionais, capazes de sustentar a prática pedagógica reflexiva, como defendem

Garcia, Flores e Gatti.

3.2.3 Categoria 3 – Dimensão organizacional da escola

A análise da Dimensão Organizacional da Escola permite compreender como os docentes percebem a estrutura institucional em que estão inseridos, especialmente no que se refere à gestão, aos espaços coletivos e à política de formação continuada. Os dados obtidos indicam que 54,3% dos professores percebem que suas instituições possuem bom desenvolvimento organizacional, com destaque para aspectos como gestão, liderança, cultura escolar e mecanismos institucionais de apoio ao trabalho docente. Outros 37,1% avaliaram esse desenvolvimento como regular, enquanto 8,6% apontaram uma percepção negativa, considerando-o ruim. Nenhum docente declarou desconhecimento sobre a estrutura organizacional da escola, o que demonstra certo nível de envolvimento com os processos internos.

Figura 5 - Percepção dos docentes sobre o desenvolvimento organizacional da escola



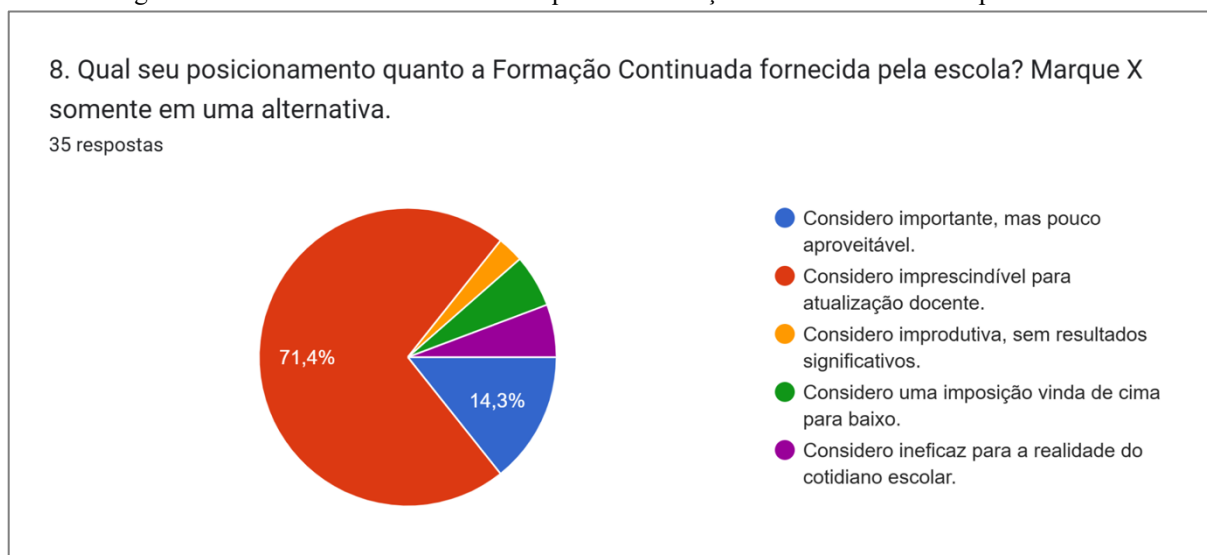
Fonte: elaborada pela autora, com base nos dados da pesquisa (2024).

Esse cenário dialoga com as considerações de Day (2001), que afirma que "o desenvolvimento profissional dos professores está fortemente relacionado às condições organizacionais da escola, incluindo sua liderança, cultura e estruturas de apoio" (Day, 2001, p. 42). Um ambiente institucional favorável, portanto, contribui significativamente para o engajamento docente e para a melhoria contínua da prática pedagógica. Já Gatti (2017) enfatiza que o apoio da equipe gestora e o reconhecimento das necessidades formativas dos professores

são elementos centrais para o fortalecimento da identidade e da motivação profissional: “as escolas que investem na criação de uma cultura organizacional colaborativa tendem a obter melhores resultados pedagógicos e maior permanência de seus profissionais” (Gatti, 2017, p. 726).

Quanto à formação continuada promovida pelas escolas, a grande maioria dos docentes (71,4%) considera essa formação imprescindível para a atualização profissional, o que evidencia uma valorização significativa do desenvolvimento contínuo. Entretanto, 14,3% a consideram importante, mas pouco aproveitável, e um número menor de participantes avalia essas ações como improdutivas, ineficazes ou impostas verticalmente, sugerindo que a forma como a formação é planejada e implementada ainda pode não atender às necessidades reais do corpo docente. Segundo Castro Neta, Cardoso e Nunes (2021), “a qualidade da formação continuada está diretamente ligada ao diálogo com os desafios cotidianos enfrentados pelos professores, e não pode ser descolada da prática escolar” (Castro Neta *et al.*, 2021, p. 2074). Formações genéricas, descontextualizadas ou obrigatórias tendem a ser percebidas como pouco efetivas.

Figura 6 - Posicionamento dos docentes quanto à formação continuada oferecida pela escola

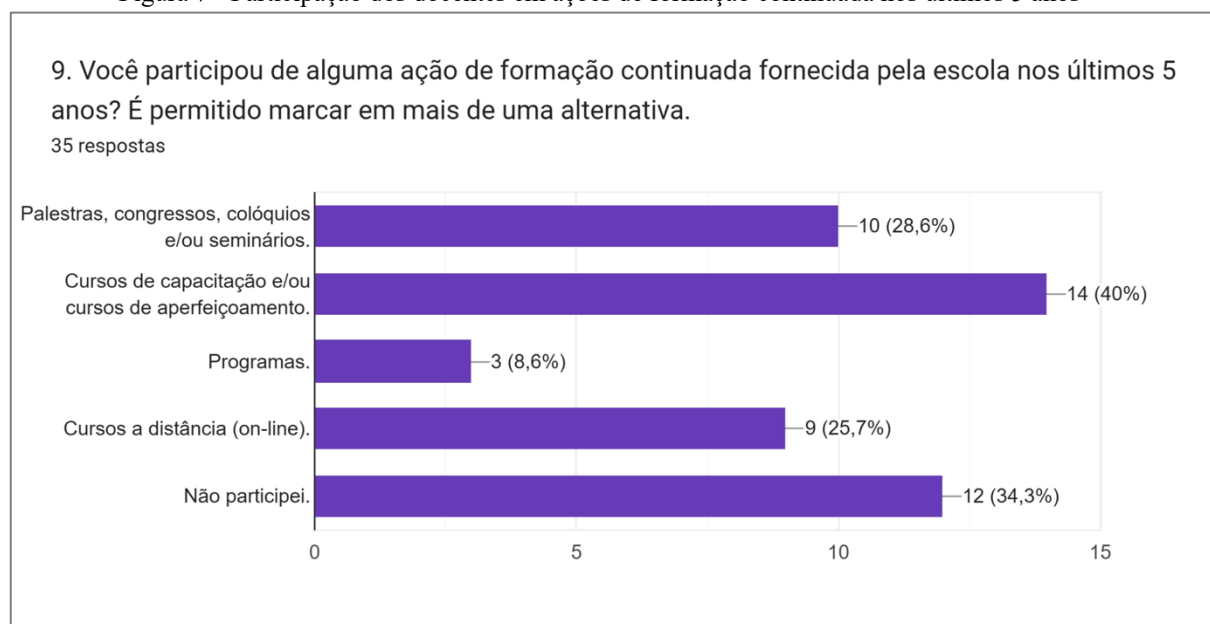


Fonte: elaborada pela autora, com base nos dados da pesquisa (2024).

No tocante à participação em ações formativas nos últimos cinco anos, os dados mostram uma distribuição variada: 40% participaram de cursos de capacitação e aperfeiçoamento, 28,6% de palestras, congressos ou seminários, 25,7% de cursos online, e apenas 8,6% de programas institucionais estruturados. Um dado preocupante é que 34,3% dos docentes afirmaram não ter participado de nenhuma dessas ações, o que pode estar relacionado

tanto à ausência de oferta quanto às dificuldades de acesso ou sobrecarga de trabalho. Essa realidade evidencia lacunas na garantia de uma formação continuada sistemática, planejada e institucionalizada – como recomendam Reis *et al.* (2020), que ressaltam a importância de “programas contínuos, articulados com a prática docente e com o projeto pedagógico da escola” (Reis *et al.*, 2020, p. 44).

Figura 7 - Participação dos docentes em ações de formação continuada nos últimos 5 anos



Fonte: elaborada pela autora, com base nos dados da pesquisa (2024).

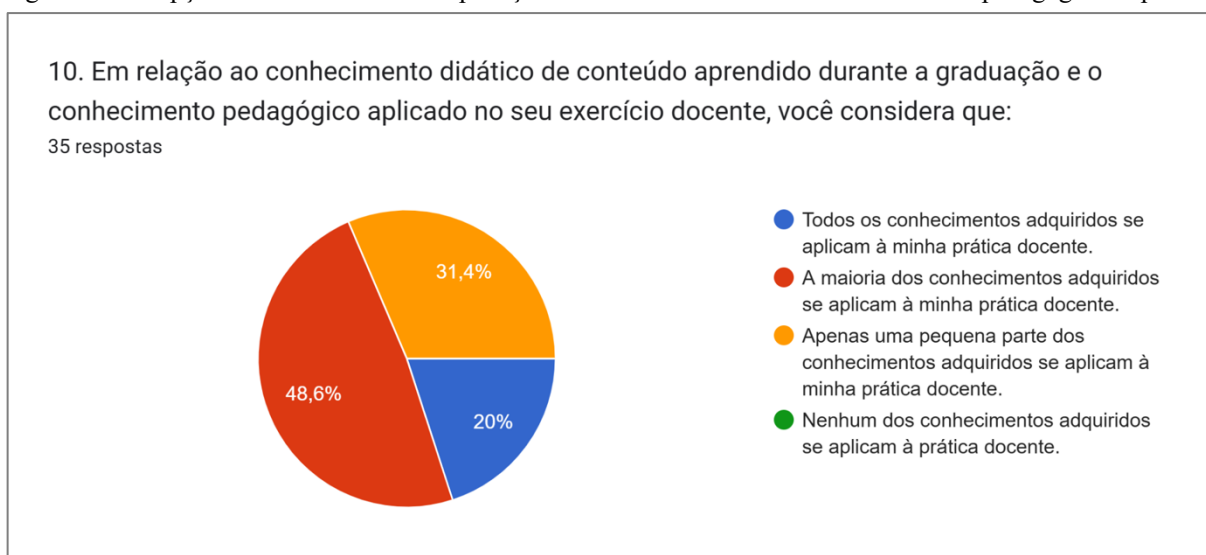
Além disso, os resultados sugerem que há espaços que precisam ser mais explorados pelas instituições, como os coletivos pedagógicos, conselhos, reuniões de coordenação e planejamento, que são fundamentais para fomentar a articulação entre pares, o intercâmbio de experiências e o sentimento de pertencimento institucional. Para Gatti (2017), o incentivo à autonomia docente e à construção coletiva dos saberes pedagógicos deve ser uma prioridade das escolas comprometidas com a valorização profissional e com a melhoria da qualidade do ensino.

Por fim, o clima organizacional, a relação com a equipe gestora e os mecanismos de reconhecimento e apoio emergem como aspectos essenciais na constituição de ambientes formativos saudáveis e produtivos. Quando esses elementos são frágeis, os efeitos se estendem diretamente à motivação e ao desenvolvimento profissional dos docentes. Assim, a análise da Categoria 3 confirma que, apesar da presença de experiências positivas, ainda existem desafios estruturais na organização das escolas pesquisadas, que limitam o potencial de articulação entre formação, gestão e valorização docente.

3.2.4 Categoria 4 – Conhecimento didático de conteúdo e conhecimento pedagógico

A relação entre o conhecimento adquirido durante a formação inicial e sua aplicabilidade na prática docente representa um dos pilares fundamentais para a compreensão do desenvolvimento profissional docente. Os dados coletados nesta pesquisa apontam que **20%** dos participantes consideram que todos os conhecimentos adquiridos durante a graduação se aplicam à prática docente, enquanto 48,6% afirmam que a maioria desses conhecimentos se aplicam. Já 31,4% avaliam que apenas uma pequena parte do que foi aprendido é aplicável, e nenhum docente declarou que os conhecimentos adquiridos são totalmente incompatíveis com sua prática.

Figura 8 - Percepção dos docentes sobre a aplicação do conhecimento didático de conteúdo e pedagógico na prática



Fonte: elaborada pela autora, com base nos dados da pesquisa (2024).

Esses dados revelam uma percepção predominantemente positiva quanto à formação inicial, mas também indicam tensões e lacunas na transposição didática dos conteúdos para o contexto real da sala de aula. De acordo com Shulman (1986), o conhecimento profissional docente se sustenta em três pilares: o conhecimento do conteúdo, o conhecimento pedagógico geral e o conhecimento pedagógico do conteúdo (Pedagogical Content Knowledge - PCK). Para o autor, é justamente esse terceiro tipo que permite ao professor transformar o conteúdo em formas compreensíveis aos alunos, articulando teoria e prática: “ensinar é transformar conhecimento em formas pedagógicas que permitam sua apreensão pelos alunos” (Shulman, 1986, p. 9).

A percepção de que a maioria dos conhecimentos adquiridos durante a graduação são aplicáveis reforça a relevância de currículos formativos que integrem de modo equilibrado

saberes teóricos e práticos, como destacam Gatti (2002) e Macêdo e Romanowski (2025). Segundo esses autores, “a prática pedagógica deve ser compreendida como espaço de articulação entre os saberes acadêmicos e as experiências vivenciadas nas escolas, sendo necessário um movimento formativo que vá além da técnica e alcance a dimensão reflexiva” (Macêdo; Romanowski, 2025, p. 4).

No entanto, o fato de 31,4% dos professores considerarem que apenas uma pequena parte do que foi aprendido durante a graduação se aplica ao exercício docente indica que ainda persistem desafios na transposição didática efetiva e na adequação dos cursos de licenciatura às exigências reais da escola básica. Tal constatação é endossada por Oliveira *et al.* (2018), que apontam que muitos cursos de formação inicial continuam centrados em conteúdos disciplinares, em detrimento das práticas pedagógicas contextualizadas e do desenvolvimento de competências profissionais mais amplas.

Além disso, os dados sugerem que os professores ainda enfrentam dificuldades para estabelecer uma conexão profunda entre o que foi aprendido teoricamente e o que é exigido no cotidiano escolar – o que evidencia a importância de se repensar a formação inicial, para que esta favoreça momentos de prática supervisionada, análise crítica de situações didáticas e produção de saberes práticos. Como defendem Gatti (2017) e Romanowski (2010), a formação docente deve promover um movimento constante de reconstrução do conhecimento a partir da realidade vivida pelo professor.

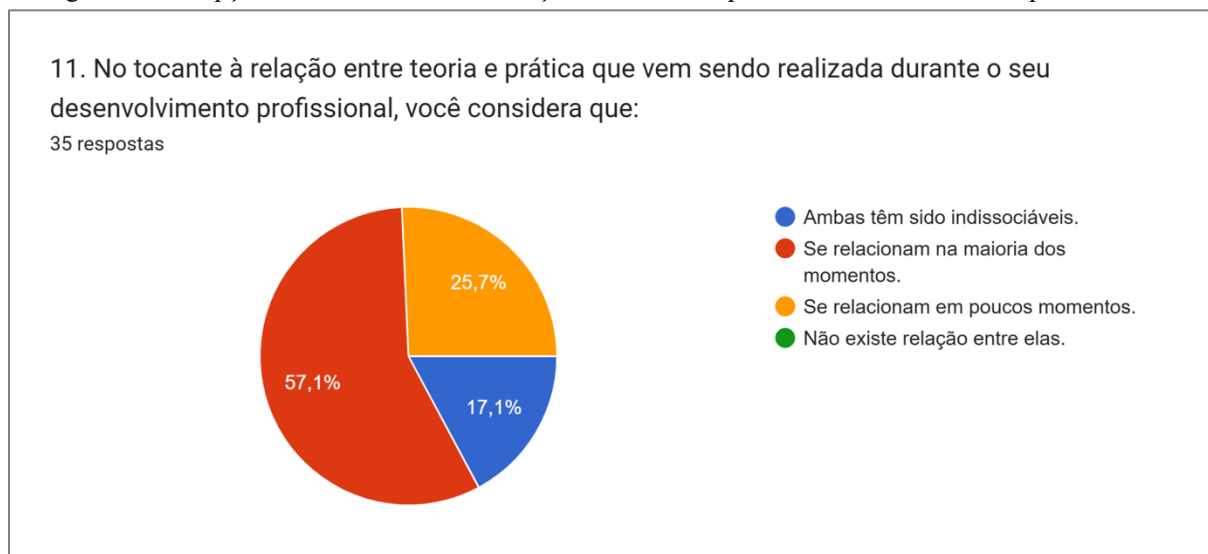
Dessa forma, a análise da Categoria 4 evidencia que, embora a maioria dos professores reconheça a importância do conhecimento adquirido durante a graduação, ainda existe uma necessidade de maior integração entre os conteúdos teóricos, à prática pedagógica e as exigências reais da profissão docente. Esse processo requer tanto um redimensionamento das propostas curriculares dos cursos de formação inicial quanto a ampliação de espaços de formação continuada que valorizem a articulação entre os diferentes saberes da docência e suas aplicações concretas.

3.2.5 Categoria 5 – Integração entre teoria e prática

A análise da Categoria 5 – Integração entre Teoria e Prática revela percepções importantes dos docentes sobre a articulação entre os conhecimentos adquiridos ao longo da formação e sua aplicação no cotidiano da docência. Os dados indicam que 57,1% dos professores afirmam que teoria e prática se relacionam na maioria dos momentos, enquanto 17,1% consideram essas dimensões indissociáveis em sua experiência profissional. Em

contrapartida, 25,7% relatam que essa relação acontece em poucos momentos, e nenhum docente afirmou que não existe relação entre teoria e prática. Tais resultados apontam para uma compreensão predominante da docência como um campo de articulação dinâmica entre o saber teórico e o fazer pedagógico, embora ainda marcada por desafios de transposição e adequação dos referenciais acadêmicos às situações reais de sala de aula.

Figura 9 - Percepção dos docentes sobre a relação entre teoria e prática no desenvolvimento profissional



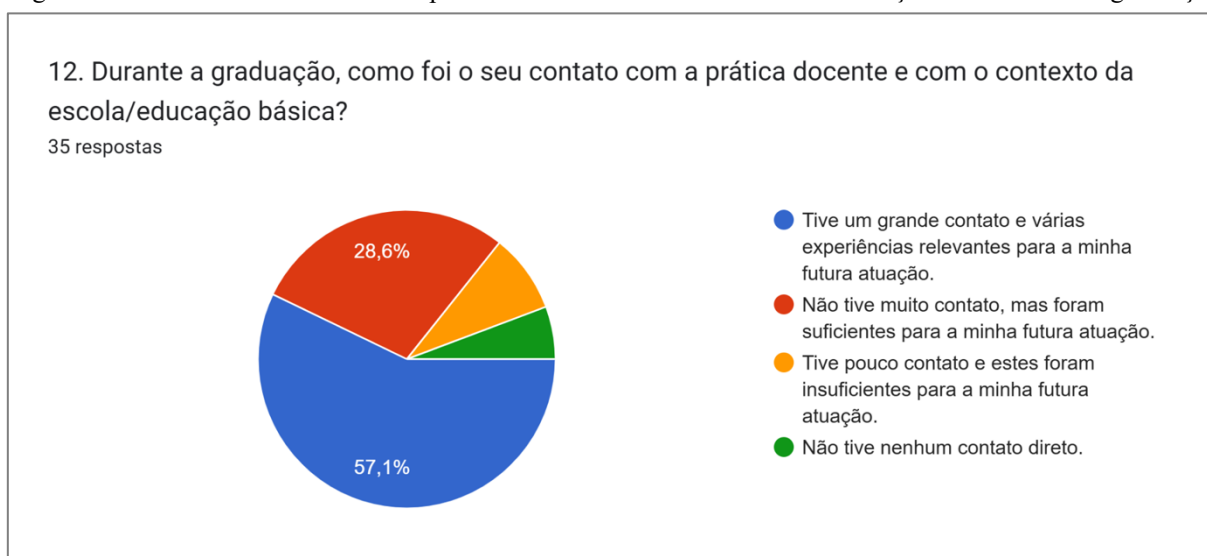
Fonte: elaborada pela autora, com base nos dados da pesquisa (2024).

A esse respeito, Maria Assunção Flores (2023) argumenta que “a formação de professores deve promover o desenvolvimento de competências que permitam ao docente refletir criticamente sobre sua prática, estabelecendo pontes entre os saberes teóricos e os desafios concretos da profissão” (Flores, 2023, p. 205). A valorização da experiência prática como elemento formativo, sem desvinculá-la do embasamento teórico, é também defendida por Zeichner (1993), ao afirmar que a formação docente deve ser pautada por uma abordagem reflexiva, que integre os conhecimentos produzidos na academia com os saberes construídos na escola.

Os dados também indicam que, durante a graduação, 57,1% dos docentes relataram ter tido grande contato com a prática docente e experiências relevantes para sua futura atuação, enquanto 25,7% afirmaram que, embora o contato não tenha sido intenso, foi suficiente para prepará-los. Por outro lado, uma parte menor dos participantes considerou que teve pouco ou nenhum contato direto com a prática durante a formação inicial. Essa variação evidencia que ainda existem lacunas em cursos de licenciatura no que se refere à inserção dos futuros professores no cotidiano escolar, algo que compromete a efetividade da formação. Como

defendem Pereira e André (2017), “é imprescindível que a formação inicial promova a aproximação do licenciando com o contexto da escola, proporcionando experiências reais que alimentem a reflexão sobre a prática e favoreçam o desenvolvimento de uma postura crítica e investigativa” (Pereira; André, 2017, p. 13).

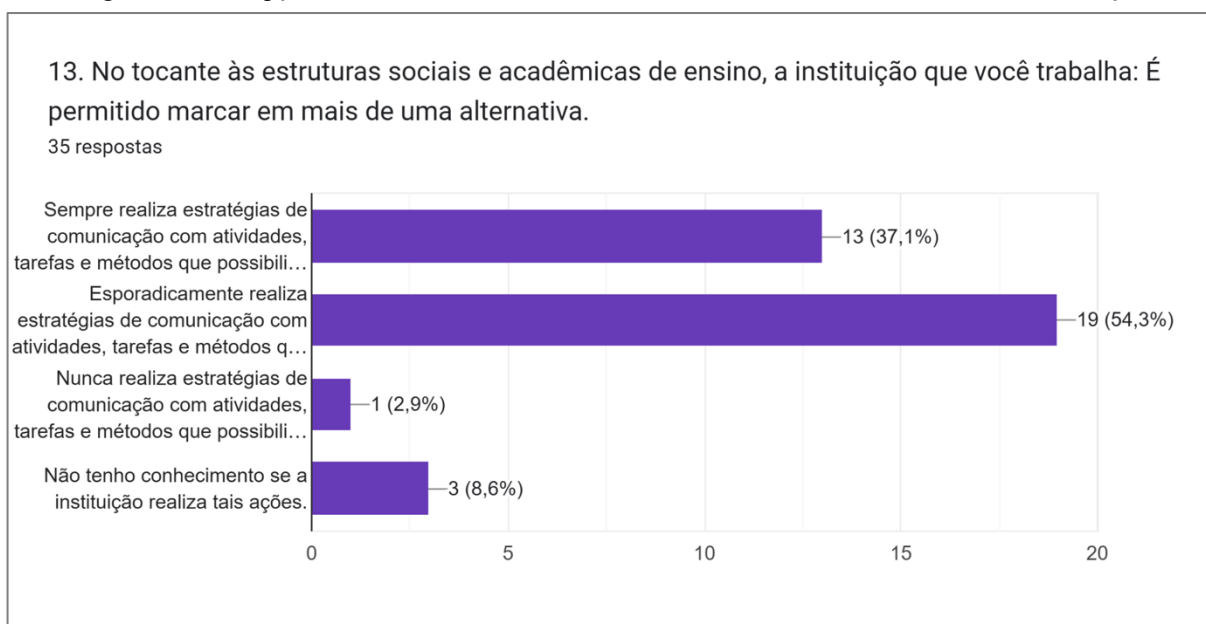
Figura 10 - Contato dos docentes com a prática docente e o contexto da escola/educação básica durante a graduação



Fonte: elaborada pela autora, com base nos dados da pesquisa (2024).

No que se refere às estruturas sociais e acadêmicas de ensino das instituições em que os professores atuam, 37,1% dos docentes relataram que suas escolas sempre realizam estratégias de comunicação com atividades, tarefas e metodologias, enquanto 54,3% afirmaram que isso ocorre esporadicamente. Apenas 2,9% disseram que essas estratégias nunca são realizadas, e 8,6% afirmaram não ter conhecimento sobre sua existência. Esses dados sugerem que, embora haja um esforço em promover articulações didáticas nas instituições, ainda persiste uma falta de sistematização ou clareza sobre essas ações, o que pode limitar o aprofundamento da prática reflexiva e da construção coletiva do conhecimento pedagógico.

Figura 11 - Percepção dos docentes sobre as estruturas sociais e acadêmicas de ensino da instituição



Fonte: elaborada pela autora, com base nos dados da pesquisa (2024).

A ausência de uma articulação consistente entre teoria e prática é criticada por Schön (2000), que aponta a necessidade de formar “profissionais reflexivos”, capazes de aprender com a experiência e reformular continuamente sua prática a partir da interação com situações concretas. A formação que desconsidera esse aspecto tende a se tornar excessivamente teórica ou técnica, afastando-se das reais demandas da docência.

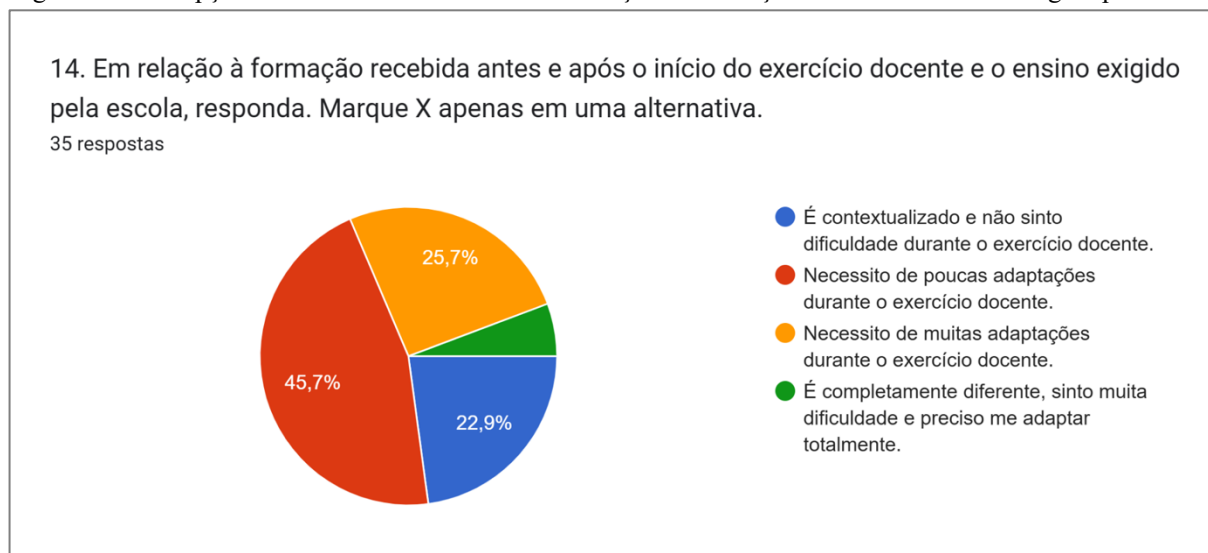
Assim, a análise da Categoria 5 permite concluir que os professores reconhecem a importância da integração entre teoria e prática em sua formação e atuação, embora enfrentem dificuldades decorrentes da estrutura dos cursos de formação inicial e das limitações organizacionais de suas escolas. A promoção de práticas pedagógicas mais integradas, críticas e colaborativas depende tanto da reformulação dos currículos das licenciaturas quanto do fortalecimento das condições institucionais para o exercício de uma docência reflexiva e comprometida com a realidade educacional.

3.2.6 Categoria 6 – Formação recebida x Ensino solicitado

A Categoria 6 da pesquisa refere-se à percepção dos docentes sobre o descompasso entre a formação inicial e continuada recebida e as exigências concretas do exercício docente nas escolas, revelando importantes indícios sobre lacunas formativas e desafios da prática. Os dados coletados revelam que 22,9% dos participantes afirmaram que a formação é contextualizada, não apresentando dificuldades no exercício da docência. Já 45,7% consideram que necessitam

de poucas adaptações para lidar com as demandas escolares, enquanto 25,7% indicaram que precisam de muitas adaptações. Um grupo menor assinalou que a formação recebida é completamente diferente do que é exigido em sua atuação profissional, relatando dificuldades significativas.

Figura 12 - Percepção dos docentes sobre a contextualização da formação recebida e o ensino exigido pela escola



Fonte: elaborada pela autora, com base nos dados da pesquisa (2024).

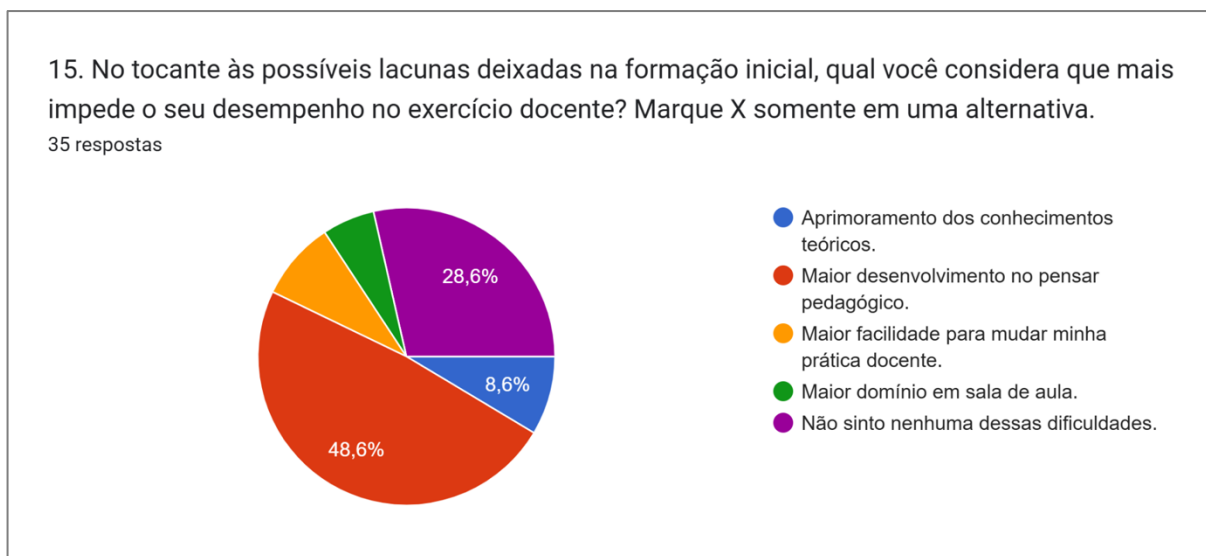
Esse cenário revela que, embora uma parte dos professores reconheça a coerência entre sua formação e a prática, uma parcela expressiva ainda percebe lacunas formativas e a necessidade de adaptações constantes, o que é coerente com os estudos de Flores (2023). A autora destaca que “as exigências da prática docente nem sempre são contempladas na formação inicial, obrigando o professor a construir soluções na ação e por meio da experiência” (Flores, 2023, p. 198). A desarticulação entre o ensino aprendido e o solicitado pelas escolas desafia o ideal de um processo formativo integrado, contínuo e reflexivo.

A esse respeito, Marcelo e Vaillant (2020) também alertam que “há uma crescente demanda para que os professores dominem aspectos pedagógicos, tecnológicos e relacionais que nem sempre são abordados de maneira suficiente na formação inicial” (Marcelo; Vaillant, 2020, p. 86). Assim, os dados da pesquisa reforçam a importância de se repensar os currículos dos cursos de licenciatura e os programas de formação continuada à luz das demandas reais do cotidiano escolar.

No tocante às lacunas percebidas na formação inicial que mais dificultam o desempenho docente, 48,6% dos professores indicaram a necessidade de maior desenvolvimento no pensar pedagógico, sinalizando uma preocupação com a compreensão mais profunda da prática e com

a capacidade de planejar, refletir e tomar decisões com base em fundamentos didáticos. Outros 8,6% apontaram o aprimoramento dos conhecimentos teóricos como aspecto limitante, enquanto uma parcela considerável relacionou suas dificuldades à facilidade para mudar a prática docente e ao domínio em sala de aula. Por outro lado, 28,6% afirmaram não enfrentar nenhuma dessas dificuldades.

Figura 13 - Lacunas da formação inicial que mais impedem o desempenho docente



Fonte: elaborada pela autora, com base nos dados da pesquisa (2024).

Esses dados indicam que, mesmo entre professores experientes, persistem desafios ligados à autonomia pedagógica, à capacidade de inovação e à tomada de decisões didáticas, elementos que são centrais no processo de profissionalização docente. Como destacam Gatti, Barreto e André (2011), “a formação que não articula teoria e prática e não promove a reflexão sobre o fazer docente acaba por gerar profissionais inseguros ou desmotivados diante das exigências da escola” (Gatti; Barreto; André, 2011, p. 12).

A ênfase na necessidade de desenvolver o “pensar pedagógico” também remete à crítica de Flores (2024) sobre a formação técnica e prescritiva, que desconsidera o professor como sujeito ativo e reflexivo: “a formação deve ser compreendida como um espaço de problematização e não de reprodução de modelos” (Flores, 2024, p. 14). Nesse sentido, é fundamental que tanto a formação inicial quanto a continuada estejam conectadas com a prática viva da sala de aula, oferecendo oportunidades reais de reflexão, estudo e inovação pedagógica.

Dessa forma, a análise da Categoria 6 evidencia que, embora haja professores que reconhecem a pertinência de sua formação, muitos ainda enfrentam desafios de ordem prática, teórica e pedagógica, o que compromete sua atuação plena. Tais evidências reforçam a urgência

de políticas públicas que promovam a formação docente como um processo contínuo, contextualizado e comprometido com as reais demandas da escola contemporânea.

3.2.7 Categoria 7 – Dimensão pessoal do desenvolvimento profissional

A análise da Categoria 7 – Dimensão Pessoal do Desenvolvimento Profissional revela aspectos centrais da vivência docente, que envolvem sentimentos em relação ao trabalho, motivação para o desenvolvimento contínuo, equilíbrio entre vida profissional e pessoal, bem como os limites e possibilidades institucionais percebidos pelos professores. Os dados indicam que, embora 34,3% dos docentes afirmem participar sempre ou poucas vezes de cursos de formação continuada, e 22,9% participem raramente, há uma frequência relativamente regular de envolvimento com processos formativos. Nenhum docente afirmou nunca participar, o que sugere um grau de compromisso com a atualização profissional, ainda que limitado por questões externas.

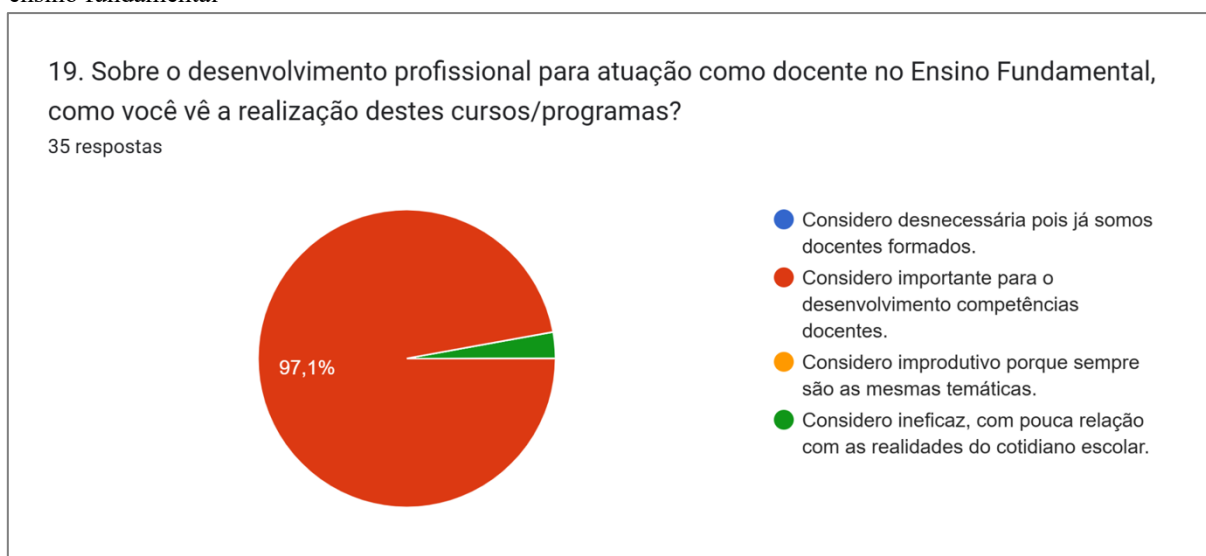
Entre as atividades de formação realizadas nos últimos cinco anos, destacam-se as palestras (71,4%), cursos de capacitação (60%), encontros (45,7%) e cursos de aperfeiçoamento (37,1%), seguidos por especializações (31,4%) e cursos a distância (31,4%). Apesar da diversidade, essas ações refletem, em grande parte, formações pontuais e fragmentadas, o que pode comprometer sua efetividade na construção de um desenvolvimento profissional contínuo e articulado. Para Ribeiro et al. (2021), “a formação continuada deve ter como horizonte não apenas a atualização de conteúdos, mas a constituição de um espaço reflexivo que dialogue com os sentidos atribuídos à docência e com os desafios cotidianos da escola” (p. 165).

Quanto à motivação para participação em cursos e programas, 60% dos docentes afirmam que se engajam quando têm interesse pela temática, 20% quando conseguem conciliar tempo e disponibilidade, e 11,4% quando percebem necessidades frente aos desafios do cotidiano. Apenas uma pequena parte afirmou se sentir motivada pela valorização obtida por meio da formação. Isso revela que os fatores de ordem pessoal e contextual influenciam fortemente na decisão de investir no próprio desenvolvimento, evidenciando uma identidade docente atenta aos próprios interesses, necessidades e limitações. Como afirma Flores (2015), “a identidade profissional dos professores é construída na interação entre suas histórias pessoais e as condições objetivas do exercício docente” (p. 268), o que inclui tanto a dimensão afetiva quanto estrutural da prática educativa.

Ao serem questionados sobre a importância dos cursos para a atuação no Ensino Fundamental, 97,1% dos docentes consideraram essas formações relevantes para o

desenvolvimento de competências profissionais, o que confirma o reconhecimento da formação continuada como uma dimensão essencial da carreira docente. A esse respeito, Day (2019) argumenta que “a motivação e o compromisso dos professores com seu desenvolvimento estão intrinsecamente ligados ao sentimento de pertencimento, à valorização institucional e às oportunidades de crescimento profissional” (Day, 2019, p. 3).

Figura 14 - Percepção dos docentes sobre a importância dos cursos/programas de desenvolvimento profissional no ensino fundamental



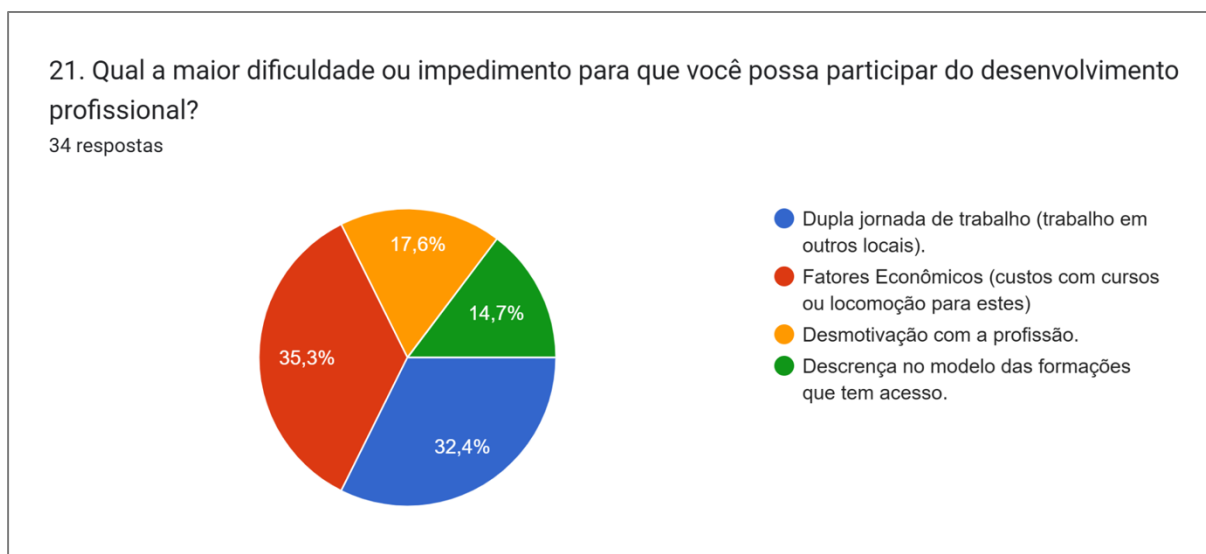
Fonte: elaborada pela autora, com base nos dados da pesquisa (2024).

Sobre as temáticas consideradas prioritárias para o desenvolvimento profissional, 48,6% apontaram temas relacionados ao cotidiano da escola, seguidos por formação específica na área de atuação (25,7%), temas como violência na escola e tecnologias digitais (20%) e implementação da BNCC (pequena parcela). Esses dados indicam uma valorização dos conteúdos que dialogam diretamente com os desafios enfrentados na prática pedagógica, em detrimento de formações genéricas ou excessivamente teóricas. Esse é um ponto já discutido por Nunes e Fagundes (2020), que alertam que “a formação que desconsidera as condições concretas do trabalho docente tende a se tornar desmotivadora e ineficaz” (p. 119).

Em relação aos obstáculos enfrentados para a participação em processos formativos, os principais apontados foram: fatores econômicos (35,3%), dupla jornada de trabalho (32,4%), desmotivação com a profissão (17,6%) e descrença no modelo das formações oferecidas (14,7%). Além disso, 52,9% indicaram falta de disponibilidade de horário como principal impedimento, enquanto 23,5% atribuíram a dificuldade à falta de motivação e desânimo, e outros 23,5% à ausência de oferta institucional de cursos. Esses dados refletem o impacto direto das condições de trabalho e da sobrecarga na vida do professor, dificultando a conciliação entre

o desenvolvimento profissional e a vida pessoal.

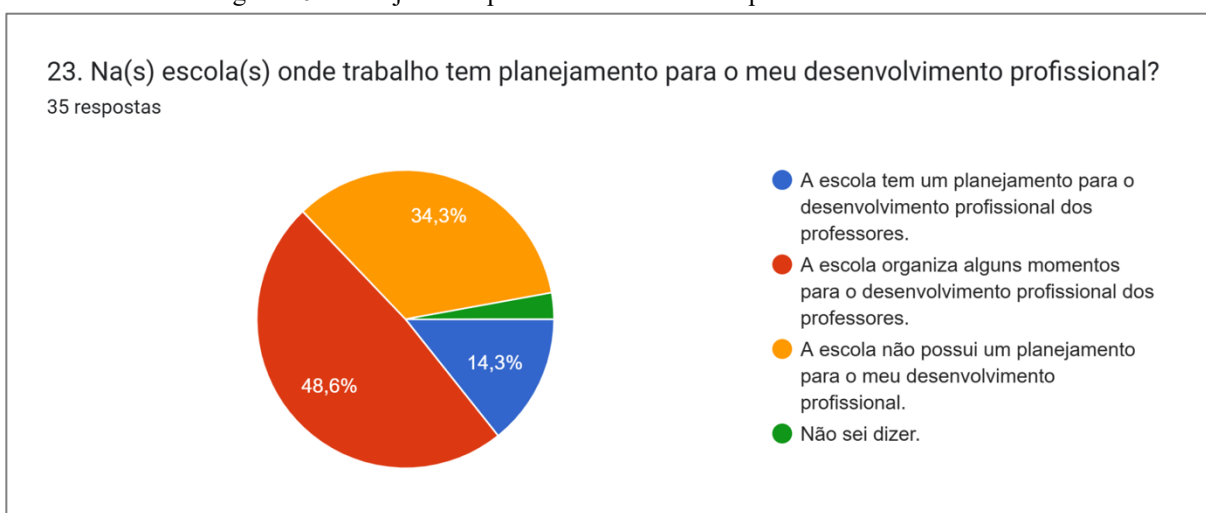
Figura 15 - Dificuldade ou impedimento para a participação no desenvolvimento profissional



Fonte: elaborada pela autora, com base nos dados da pesquisa (2024).

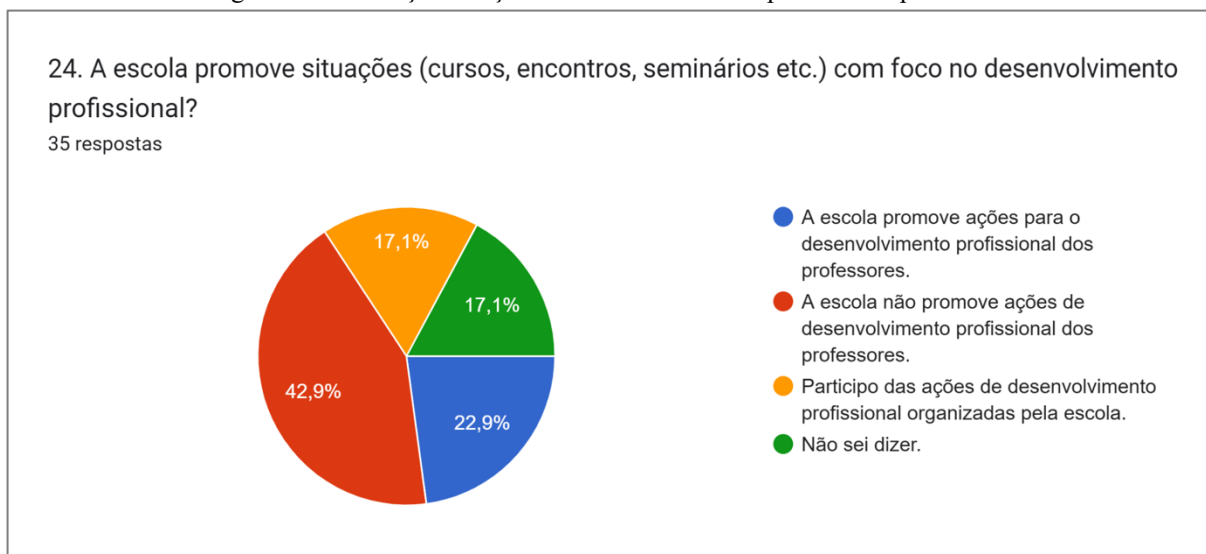
No que diz respeito ao planejamento institucional voltado à formação, apenas 14,3% dos docentes afirmaram que a escola possui um planejamento estruturado para o desenvolvimento profissional. Já 48,6% indicaram que a escola organiza apenas alguns momentos, e 34,3% afirmaram que não há planejamento algum. Esse panorama é reforçado por dados que mostram que 42,9% dos docentes percebem que a escola não promove ações de desenvolvimento profissional, enquanto 22,9% reconhecem a existência dessas ações e 17,1% afirmam participar delas. A falta de sistematização e apoio institucional compromete a construção de uma trajetória formativa coerente e continuada.

Figura 16 - Planejamento para o desenvolvimento profissional nas escolas



Fonte: elaborada pela autora, com base nos dados da pesquisa (2024).

Figura 17 - Promoção de ações de desenvolvimento profissional pela escola



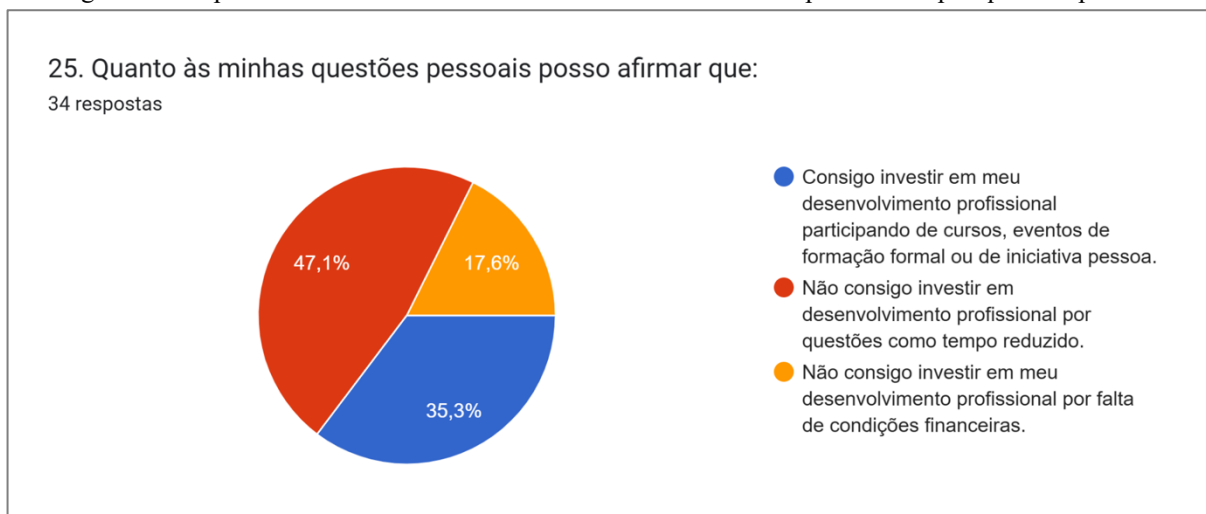
Fonte: elaborada pela autora, com base nos dados da pesquisa (2024).

Assim, a análise da Categoria 7 evidencia que, apesar de reconhecerem a importância da formação continuada, os docentes enfrentam desafios estruturais, pessoais e institucionais para que esse processo se concretize de forma eficaz. A motivação docente, a identidade profissional e a conciliação com a vida pessoal são atravessadas por múltiplos fatores, exigindo políticas que promovam a valorização docente, o reconhecimento das suas condições reais de trabalho e a criação de espaços formativos significativos e acessíveis.

3.2.8 Categoria 8 – Individualização profissional

A Categoria 8 – Individualização Profissional aborda aspectos relacionados à autonomia docente no processo formativo, às estratégias pessoais de atualização profissional, e à relação entre formação autônoma, apoio institucional e condições pessoais e familiares. Os dados evidenciam que 35,3% dos participantes afirmaram conseguir investir em seu desenvolvimento profissional por conta própria, por meio de cursos e eventos formais ou informais. No entanto, 47,1% afirmaram não conseguir fazê-lo por falta de tempo, enquanto 17,6% apontaram questões financeiras como impedimento. Esses dados revelam que, apesar do reconhecimento da importância da formação contínua, barreiras estruturais e pessoais ainda limitam o exercício pleno da autonomia profissional docente.

Figura 18 - Capacidade dos docentes de investir em desenvolvimento profissional por questões pessoais



Fonte: elaborada pela autora, com base nos dados da pesquisa (2024).

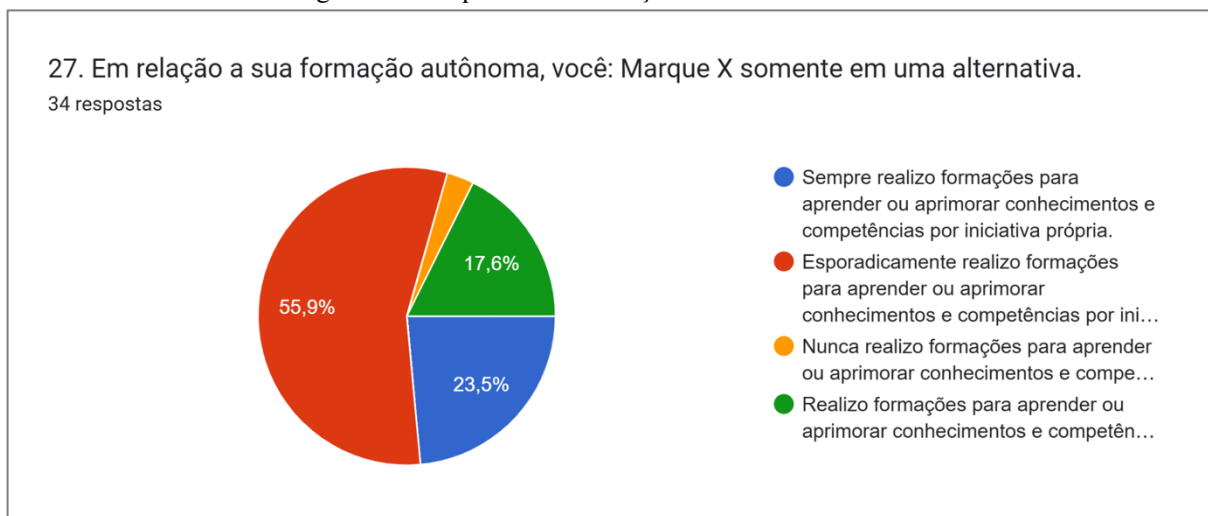
A esse respeito, Marcelo (1992) destaca que o desenvolvimento profissional não se restringe às formações ofertadas pelas instituições, sendo fundamental considerar o “envolvimento do professor em processos formativos autônomos, que incluem leitura, reflexão, trocas informais e práticas colaborativas no ambiente de trabalho” (Marcelo, 1992, p. 97). A capacidade de buscar formação por conta própria está, portanto, diretamente relacionada à identidade profissional docente e ao contexto em que essa autonomia pode ser efetivamente exercida.

Quanto à influência da estrutura familiar sobre o desenvolvimento profissional, 70,6% dos docentes indicaram ter tranquilidade para investir na formação, enquanto 29,4% declararam que suas condições familiares não permitem esse investimento, por questões como saúde ou outras demandas pessoais. Esses dados reforçam a importância de considerar a dimensão pessoal e afetiva da docência, que, como afirma Flores (2015), é “intrinsecamente vinculada aos projetos de vida dos professores, aos seus vínculos familiares e ao equilíbrio entre as esferas profissional e pessoal” (Flores, 2015, p. 270). A conciliação entre essas dimensões tem impacto direto na continuidade e na qualidade da formação docente.

Sobre a formação autônoma, 23,5% dos participantes afirmaram sempre realizar formações para aprimorar seus conhecimentos e competências, enquanto 55,9% o fazem esporadicamente. Apenas uma pequena parcela nunca realiza esse tipo de formação. Isso aponta para a existência de iniciativas individuais de formação, mesmo diante das dificuldades impostas pelo cotidiano docente. Zeichner e Nóvoa, ao discutirem o conceito de profissional reflexivo, defendem que a autonomia formativa é elemento essencial da profissionalização docente, permitindo que o professor se aproprie do seu processo de aprendizagem e desenvolva

estratégias inovadoras baseadas em sua realidade.

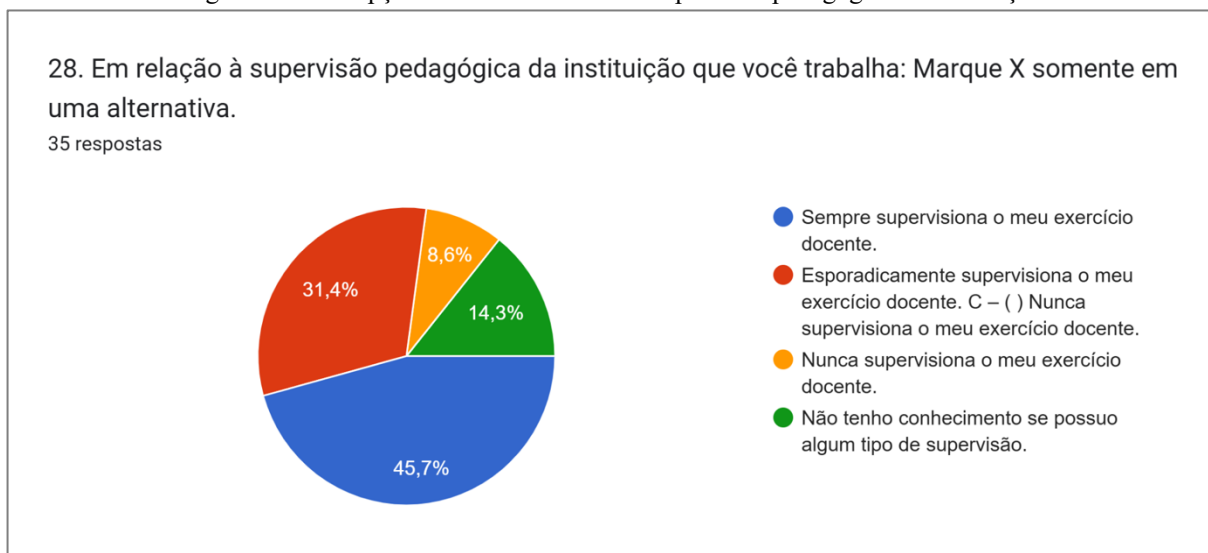
Figura 19 - Frequência de formação autônoma dos docentes



Fonte: elaborada pela autora, com base nos dados da pesquisa (2024).

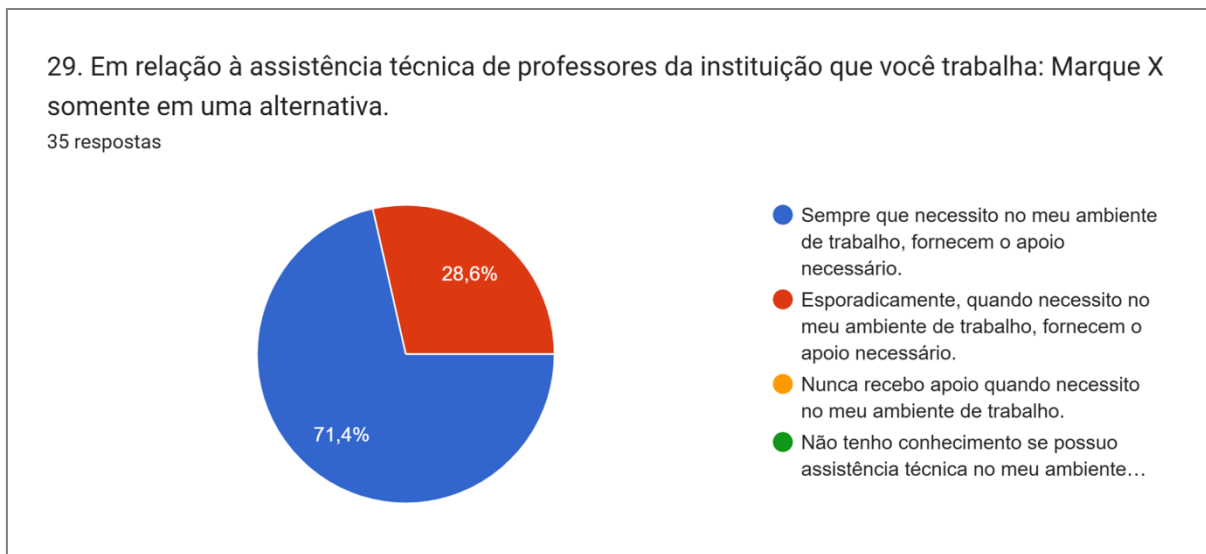
Quanto à presença de práticas colaborativas ou de apoio institucional, os dados indicam que 45,7% dos docentes afirmam que seu trabalho é sempre supervisionado pela instituição, e 31,4% relataram supervisão esporádica. Em relação à assistência técnica, 71,4% afirmaram receber apoio sempre que necessário, enquanto 28,6% disseram contar com esse suporte apenas de forma esporádica. Esses números revelam uma rede de suporte parcial nas instituições, com indícios de práticas colaborativas, ainda que em muitos casos descontínuas. A presença de espaços de troca entre pares e acompanhamento pedagógico é fundamental para a construção de percursos formativos que integrem o saber individual e coletivo.

Figura 20 - Percepção dos docentes sobre a supervisão pedagógica da instituição



Fonte: elaborada pela autora, com base nos dados da pesquisa (2024).

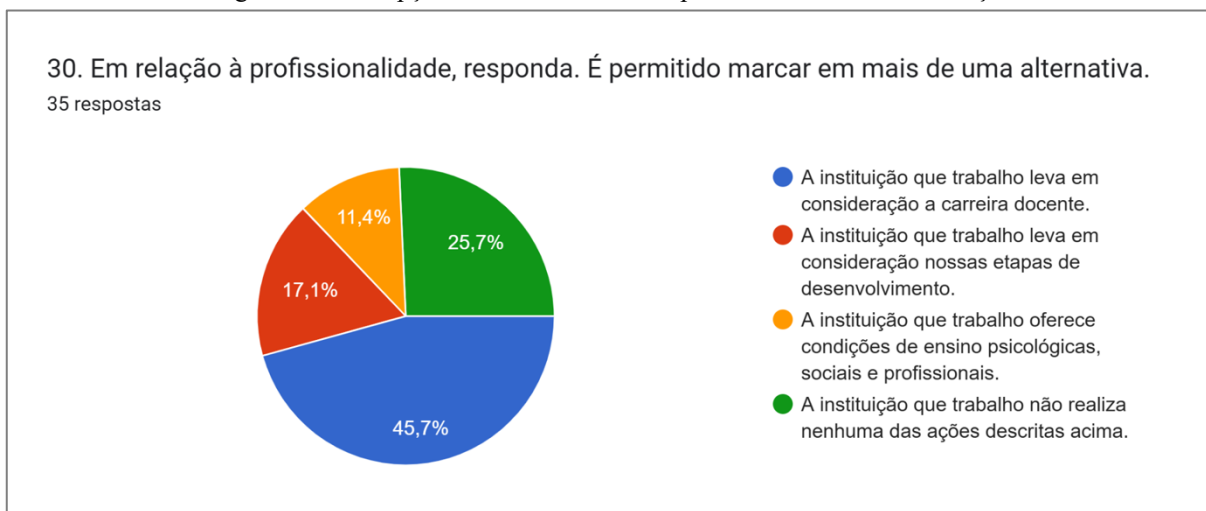
Figura 21 - Percepção dos docentes sobre a assistência técnica da instituição



Fonte: elaborada pela autora, com base nos dados da pesquisa (2024).

Entretanto, 25,7% dos docentes relataram que suas instituições não promovem nenhuma das ações relacionadas à profissionalidade, como valorização da carreira e planejamento de desenvolvimento. Ainda, 40% dos participantes afirmaram que são esporadicamente avaliados como profissionais, enquanto 20% disseram nunca ter sido avaliados. Tais dados podem indicar um quadro de fragilidade institucional quanto ao reconhecimento e valorização docente, o que, segundo Romanowski (2010), compromete diretamente o engajamento dos professores com a inovação pedagógica e o desenvolvimento profissional.

Figura 22 - Percepção dos docentes sobre a profissionalidade na instituição



Fonte: elaborada pela autora, com base nos dados da pesquisa (2024).

Figura 23 - Avaliação dos docentes como profissionais pela instituição



Fonte: elaborada pela autora, com base nos dados da pesquisa (2024).

Dessa forma, a análise da Categoria 8 evidencia que, apesar da presença de estratégias individuais de formação e do desejo de aprimoramento contínuo, os professores ainda enfrentam limitações significativas de ordem pessoal, institucional e estrutural. A individualização do desenvolvimento profissional, quando não acompanhada por uma cultura institucional de apoio e reconhecimento, tende a gerar isolamento, sobrecarga e sentimento de desvalorização. Como conclui Marcelo e Vaillant (2009, p. 121), “a responsabilidade pela formação não pode ser deslocada exclusivamente ao professor; é necessária a criação de contextos formativos que favoreçam o compromisso, a colaboração e a reflexão crítica”.

3.3 Escuta institucional e caminhos formativos: entrevista com coordenadores

A presente seção tem por objetivo apresentar a análise das entrevistas realizadas com coordenadores pedagógicos atuantes nos anos finais do Ensino Fundamental em escolas públicas e privadas do município de Aracaju-SE. As entrevistas compõem um dos instrumentos centrais deste estudo, permitindo compreender, a partir da escuta institucional, os sentidos atribuídos à formação e ao desenvolvimento profissional docente por sujeitos que ocupam funções estratégicas na mediação entre a gestão escolar e o corpo docente.

A realização dessa etapa da pesquisa foi marcada por desafios significativos, sobretudo no que diz respeito ao contato inicial com os coordenadores e à disponibilidade de tempo para a realização das entrevistas. Apesar de alguns agendamentos não terem se concretizado, seja por sobrecarga das agendas ou indisposição para participação, o número total de entrevistas

realizadas corresponde a 100% do número de coordenadores previstos inicialmente, o que representa um dado altamente positivo para a consolidação da etapa empírica.

Ainda assim, algumas entrevistas revelaram respostas excessivamente objetivas e pouco aprofundadas, demonstrando uma certa resistência ou pressa por parte dos participantes em encerrar rapidamente a conversa. Essa postura pode ser compreendida à luz das tensões que envolvem o cotidiano dos profissionais da educação, especialmente aqueles em cargos de liderança pedagógica, frequentemente submetidos a múltiplas demandas e atribuições. Como observam Flores, Cunha e Vieira (2023, p. 68), “os contextos escolares exercem pressões contraditórias sobre os coordenadores, oscilando entre o impulso à gestão técnica e o compromisso com a formação e o desenvolvimento profissional”.

A despeito desses obstáculos, a persistência e o processo de sensibilização junto às gestões escolares sobre a importância da pesquisa foram fundamentais para a realização bem-sucedida das entrevistas. Esse movimento de diálogo e escuta ativa possibilitou não apenas a coleta dos dados, mas também a validação da própria pesquisa como espaço de reflexão sobre os percursos formativos e as práticas institucionais.

Assim, esta seção apresenta as análises estruturadas a partir das categorias definidas no projeto de pesquisa, interligando os depoimentos dos coordenadores com os referenciais teóricos que fundamentam esta investigação. A escuta dos sujeitos responsáveis pelo acompanhamento pedagógico docente oferece uma perspectiva privilegiada para compreender os caminhos, limites e possibilidades da formação continuada no chão da escola.

3.3.1 Categoria 1 – Fases de desenvolvimento profissional

As entrevistas realizadas com os coordenadores pedagógicos revelam percepções claras sobre as diferentes fases vividas pelos professores ao longo da carreira. Em consonância com Carlos Marcelo Garcia (1999, 2020), que define o desenvolvimento profissional como um processo contínuo, situado e multifásico — envolvendo iniciação, consolidação e formação permanente —, os relatos apontam tanto para a valorização da experiência acumulada quanto para as dificuldades enfrentadas, especialmente por professores iniciantes. Esses momentos não são vividos de forma linear, mas se sobrepõem e são atravessados por fatores institucionais, sociais e pessoais que impactam a trajetória de cada professor.

Em relação ao tempo de atuação e à autopercepção sobre a fase em que se encontram, os entrevistados apresentam perfis distintos. O Entrevistado 6, com mais de 40 anos de experiência, afirma: “A gente sabe que o professor não pode parar. A profissão exige que a cada

dia a gente esteja sempre em dia com as modificações [...]”. Essa fala reforça a compreensão da docência como um processo contínuo de aprendizagem, em que a formação permanente se torna não apenas uma exigência, mas parte da identidade profissional, como também sustenta Day (2001) ao afirmar que “o desenvolvimento profissional é um compromisso com a renovação constante do saber e da prática”.

Por outro lado, há falas que demonstram a fragilidade do apoio aos docentes em início de carreira. O Entrevistado 3 reconhece a ausência de direcionamento específico para a fase de iniciação, ao mencionar que “as oportunidades de desenvolvimento profissional são oferecidas de forma geral a servidores públicos, e não de maneira contínua e direcionada especificamente ao professor”. Tal percepção reflete a crítica de Gatti (2009), que aponta a carência de políticas de indução adequadas no Brasil, as quais deveriam garantir acompanhamento, mentoria e escuta qualificada aos professores iniciantes.

A fase de consolidação é visível em docentes que buscam de forma propositiva espaços de aperfeiçoamento. O Entrevistado 4 compartilha: “A gente tem essas formações, tem formação de encontros que a gente faz para trazer experiências”. Além disso, destaca a importância da integração com o PPP e da escuta coletiva da equipe gestora, o que demonstra um contexto institucional que favorece o desenvolvimento da profissionalização docente, como defendem Flores (2023) e Príncipe e André (2019), ao apontarem que o amadurecimento profissional depende da criação de culturas escolares colaborativas e formativas.

Outro ponto recorrente nas entrevistas é a valorização das diferenças entre docentes mais experientes e novatos, sobretudo nos espaços de troca. A Entrevistada 8 destaca: “Troca de experiências, aquilo que funciona para um pode não funcionar para o outro e conversar para ver o que funciona melhor”. Essa reflexão evidencia a dimensão coletiva e dialógica da docência, onde a prática de um pode contribuir com a superação das dificuldades do outro. Segundo Castro Neta, Cardoso e Nunes (2021), essa interação entre gerações de professores é um componente fundamental para fortalecer a permanência na carreira e enfrentar os desafios comuns da profissão.

Ainda que algumas falas revelem estabilidade e trajetórias consolidadas, a ausência de ações institucionais sistemáticas que considerem as especificidades de cada fase também é apontada. Isso compromete não apenas a progressão na carreira, mas a qualidade do próprio processo formativo. Como alertam Marcelo e Vaillant (2020), o desenvolvimento profissional precisa estar alicerçado em políticas que respeitem os estágios da docência, garantindo formações coerentes, apoio contínuo e espaços de reconstrução do saber a partir da experiência vivida.

Em síntese, os dados da pesquisa mostram que os professores reconhecem vivências distintas em suas trajetórias profissionais. No entanto, a sustentação dessas fases depende não apenas da experiência individual, mas do reconhecimento institucional, das condições de trabalho e da existência de políticas formativas que respeitem o tempo, o ritmo e a realidade de cada professor. Considerar essas fases é essencial para qualificar os processos de formação e valorização docente.

3.3.2 Categoria 2 – Desenvolvimento e inovação curricular

A análise das entrevistas com coordenadores pedagógicos revela diferentes níveis de envolvimento docente com o planejamento e a inovação curricular nas escolas, com ênfase na prática colaborativa e no uso de metodologias diversificadas. Em alguns contextos, os docentes participam ativamente do planejamento curricular e contam com apoio institucional para propor estratégias inovadoras. Como relata o Entrevistado 6: “a gente já está preparando outro encontro de formação também, esse para fundamental e o médio sobre inteligência artificial e os impactos na educação”. A iniciativa revela não apenas abertura institucional para temas emergentes, mas também a valorização da formação docente voltada à atualização curricular.

Essa abordagem está alinhada ao que defendem Marcelo e Palominos-Bastias (2021), ao afirmarem que a introdução de tecnologias e estratégias inovadoras no currículo deve ser acompanhada de práticas de formação que estimulem o protagonismo docente, respeitando o contexto escolar e as necessidades de aprendizagem dos estudantes.

Em outra perspectiva, a Entrevistada 5 destaca que “a gente traz formações de acordo com o que os professores vão precisando ao longo do ano”. Esse movimento de escuta ativa para adaptar o currículo às realidades locais reforça a ideia de currículo contextualizado, defendido por Gatti (2017), como um dos pilares da inovação educacional. No entanto, em alguns casos, o currículo ainda aparece como uma estrutura verticalizada, com baixa margem para decisões docentes. A Entrevistada 2 reconhece: “a gente segue o sistema, e esse sistema já traz toda a orientação de como aplicar os conteúdos”, o que indica a presença de um modelo prescritivo e pouco flexível.

Sobre a existência de práticas interdisciplinares, o Entrevistado 6 descreve: “aqui a gente adota o sistema do LIVE, que trabalha muito a parte emocional. Eu entro mais na parte institucional”. Embora o foco principal não seja explicitamente interdisciplinar, a coexistência de áreas distintas no planejamento revela uma tentativa de articulação pedagógica ampliada, ainda que incipiente. Vieira, Cunha e Flores (2023) argumentam que inovações curriculares

genuínas exigem integração entre campos de saber, e não apenas a justaposição de ações.

Por outro lado, há relatos que demonstram a centralidade do planejamento, mas com pouca participação docente na construção curricular. A Entrevistada 1 afirma que “quando acontece, é por meio dos órgãos da secretaria”, sinalizando que o engajamento dos professores tende a se limitar à execução, sem uma atuação decisória no planejamento curricular. Essa limitação compromete o desenvolvimento de uma cultura profissional reflexiva e participativa, como defendem Marcelo e Vaillant (2020): “A inovação curricular só é possível quando os professores se veem como sujeitos ativos no processo de construção do conhecimento escolar” (p. 75).

A análise das entrevistas também evidencia que, mesmo onde há abertura para inovação, a efetivação de metodologias ativas e projetos interdisciplinares ainda se dá de forma pontual e não sistematizada. A Entrevistada 4 menciona: “a gente promove encontros e formações, mas ainda não temos práticas interdisciplinares estruturadas entre as áreas”. Essa ausência de sistematização reflete o que Darling-Hammond (2017) denomina de “[...] descontinuidade estrutural entre políticas e práticas pedagógicas”, reforçando a necessidade de políticas institucionais mais consistentes.

Em síntese, as entrevistas indicam que a participação dos professores em decisões curriculares ocorre em diferentes níveis: desde o simples cumprimento de diretrizes impostas por sistemas de ensino até práticas mais colaborativas e responsivas à realidade escolar. A inovação curricular, nesse cenário, depende do grau de autonomia docente, da existência de espaços coletivos de planejamento e do comprometimento institucional com a formação continuada. Como afirmam Marcelo e Vaillant (2020), “a transformação curricular começa pela escuta do professor e pelo reconhecimento do seu papel como agente de mudança” (p. 90).

3.3.3 Categoria 3 – Dimensão organizacional da escola

A dimensão organizacional da escola emerge nas entrevistas como um fator determinante para o desenvolvimento profissional docente, ao revelar tanto as condições objetivas de trabalho quanto os espaços institucionais de planejamento, escuta e formação continuada. A partir dos relatos, é possível identificar experiências distintas quanto à estrutura organizacional, à atuação da coordenação pedagógica e ao grau de participação dos professores nos processos decisórios.

As condições de trabalho e os recursos oferecidos pelas instituições variam consideravelmente. Em algumas escolas, os docentes contam com momentos regulares de

formação e planejamento, com apoio de sistemas de ensino parceiros. O Entrevistado 8 relata: “Toda segunda-feira a gente tem reunião de coordenação, onde a gente traça as diretrizes e repassa aos professores. [...] Antes de começar as aulas, a gente faz um levantamento de tudo que aconteceu no ano, o que foi bom ou não, procurando sempre melhorar”. Essa fala revela uma organização institucional que promove escuta e articulação pedagógica, fortalecendo os vínculos entre coordenação e docência.

A presença de momentos institucionais para estudo e formação também é evidenciada por outros entrevistados. O Entrevistado 6 descreve que “semana passada tivemos um encontro com os professores sobre avaliação, explicando a parte teórica, os erros mais cometidos, e estamos preparando outro encontro sobre inteligência artificial e os impactos na educação”. Essa estrutura de formações planejadas no interior da escola reforça a importância da mediação pedagógica da coordenação como promotora de aprendizagens coletivas e alinhamento curricular, conforme destacam Reis et al. (2020), ao apontarem que o desenvolvimento profissional requer intencionalidade institucional e continuidade nos processos formativos.

Contudo, nem todas as experiências relatadas indicam esse mesmo grau de organização. O Entrevistado 7 afirma: “Não, não existe formação continuada”, o que evidencia a ausência de políticas escolares estruturadas para a formação docente. A falta de planejamento e investimento institucional para além da rotina burocrática compromete a construção de uma cultura organizacional voltada ao crescimento profissional, como adverte Gatti (2017) ao afirmar que o trabalho docente é constantemente atravessado por condições precárias e ações descontínuas de formação.

O papel da coordenação pedagógica como agente formativo aparece com destaque em diversos relatos. A Entrevistada 5 reconhece que “a gente traz formações de acordo com o que os professores vão precisando ao longo do ano”, indicando uma atuação sensível às demandas da equipe. Já o Entrevistado 9 aponta que “os sistemas de ensino com os quais a escola trabalha também enviam profissionais para formação continuada com os professores”, revelando um modelo de formação técnico-operacional, muitas vezes condicionado aos materiais utilizados, o que pode limitar a reflexão crítica e a autonomia pedagógica.

A relação entre gestão e docência também se apresenta como um aspecto central da organização escolar. A Entrevistada 4 enfatiza a importância da escuta e do diálogo ao afirmar: “A gente promove encontros e formações, e buscamos envolver os professores nas decisões do planejamento”. Esse tipo de condução, pautada na escuta ativa e na colaboração, aproxima-se da ideia de espaço profissional participativo defendida por Day (2001), que reconhece o papel da liderança escolar no fortalecimento da identidade docente e na promoção de contextos de

aprendizagem compartilhada.

Conforme destaca Castro Neta, Cardoso e Nunes (2021), a precarização do trabalho docente muitas vezes está atrelada à ausência de estrutura organizacional que reconheça o professor como sujeito de saber e de decisão. A análise das entrevistas mostra que onde há coordenação ativa, tempo destinado ao planejamento e valorização da escuta, os professores se sentem mais envolvidos, o que contribui diretamente para a construção de ambientes institucionais mais saudáveis e promotores de desenvolvimento profissional.

Em síntese, a dimensão organizacional da escola influencia de forma direta a qualidade das experiências formativas vivenciadas pelos professores. Estruturas que possibilitam espaços regulares de planejamento, escuta pedagógica, apoio institucional e participação coletiva favorecem não apenas o aprimoramento técnico, mas o engajamento crítico e colaborativo dos docentes em relação ao seu fazer profissional.

3.3.4 Categoria 4 – Conhecimento didático de conteúdo e conhecimento pedagógico

A análise das entrevistas aponta que o domínio dos conteúdos e das práticas pedagógicas pelos professores é percebido como um fator central para a qualidade do ensino. A coordenadora entrevistada no Arquivo 5 destaca: “O relacionamento com o aluno, domínio do conteúdo, como é que esse conteúdo, se ele consegue chegar para o aluno”. Essa fala evidencia a preocupação com a efetividade da transmissão do conhecimento, que, segundo Shulman (1987), não se resume ao domínio do conteúdo em si, mas envolve o que ele denomina de conhecimento pedagógico do conteúdo — a capacidade de transformar saberes disciplinares em formas compreensíveis para os alunos, utilizando estratégias e mediações didáticas adequadas.

As entrevistas também evidenciam dificuldades específicas nas práticas de avaliação e na utilização de estratégias didáticas, principalmente relacionadas ao acompanhamento do desempenho discente. O entrevistado do Arquivo 6 relata: “Tivemos um encontro com os professores [...] explicando a parte teórica do que é a avaliação, os tipos de avaliação e os erros mais cometidos para que eles possam fazer a avaliação da melhor maneira possível”. A iniciativa surge da identificação de fragilidades no uso de instrumentos avaliativos, o que demanda intervenções formativas focadas. Para Gatti (2017), tais dificuldades são comuns quando a formação docente inicial é marcada pela fragmentação entre teoria e prática, o que reforça a necessidade de ações contínuas que articulem o conhecimento pedagógico com os desafios concretos da sala de aula.

Além disso, os dados indicam a presença de ações formativas voltadas para o aprimoramento pedagógico, promovidas por sistemas de ensino ou por iniciativa da própria coordenação. A coordenadora do Arquivo 2 afirma que “a gente se interessa sobre as situações de forma específica, os problemas que surgiram na unidade [...], por exemplo, os alunos com dificuldades ou atípicos, que o professor hoje ainda tem muita dificuldade para lidar com a sala regular e incluir esses alunos atípicos”. Essa fala revela uma demanda por formações específicas voltadas à inclusão e à diversidade, uma dimensão que, conforme Oliveira et al. (2018), deve ser incorporada às políticas de desenvolvimento profissional com base no reconhecimento da complexidade do fazer docente.

As entrevistas também revelam tentativas de atender às demandas formativas específicas por área do conhecimento. O entrevistado 10 destaca a preocupação com o uso dos recursos pedagógicos e a avaliação: “A melhoria do uso dos recursos tecnológicos, por parte dos professores, como portal, aplicativos ligados ao sistema de ensino [...] e a questão do processo de construção de avaliação”. Essa fala se aproxima da reflexão de Macêdo e Romanowski (2025), ao tratarem da prática nos cursos de licenciatura e defenderem que o desenvolvimento profissional docente deve considerar tanto as especificidades disciplinares quanto os desafios do contexto escolar.

Por fim, o coordenador 8 ressalta a importância da troca de experiências para o aprimoramento das práticas pedagógicas: “Sempre melhorar o trabalho docente [...] a metodologia, a didática do professor, a troca de experiências, aquilo que funciona para um pode não funcionar para o outro”. Esse reconhecimento da prática compartilhada como um espaço formativo remete à concepção de profissionalidade docente construída na coletividade, destacada por Gatti (2002) como condição necessária para a profissionalização do magistério.

Em síntese, a análise da Categoria 4 evidencia que o desenvolvimento do conhecimento didático de conteúdo está relacionado à existência de ações formativas específicas, à identificação das dificuldades concretas vivenciadas pelos professores em sala de aula e ao incentivo institucional à troca de saberes entre pares. A valorização do saber pedagógico, articulado ao domínio disciplinar, é fundamental para fortalecer a profissionalidade docente e responder às exigências da prática educativa no contexto contemporâneo.

3.3.5 Categoria 5 – Integração entre teoria e prática

A relação entre teoria e prática na formação docente aparece nas entrevistas como uma dimensão relevante, embora marcada por tensões e lacunas. Em alguns contextos, há indícios

de valorização da reflexão pedagógica e da aplicação concreta dos saberes adquiridos; em outros, predominam formações fragmentadas e desvinculadas das demandas da sala de aula. Essa variação revela o quanto ainda é desafiador articular o conhecimento teórico ao exercício cotidiano da docência – uma articulação que, conforme Schön (2000), depende da capacidade do profissional de refletir na ação e sobre a ação.

O Entrevistado 6 destaca um esforço institucional nesse sentido, ao afirmar: “A gente quer exatamente que o professor pare um pouquinho [...], mas que ele pare um pouquinho para pensar. Então a gente faz um momento de reflexão, mas também de troca de experiências”. Essa prática se aproxima da concepção de professor reflexivo defendida por Zeichner (1993) e também por Flores (2023), para quem o desenvolvimento profissional precisa ser continuamente alimentado por processos de análise crítica da prática, realizados em contextos colaborativos e não apenas em situações formais de formação.

Apesar disso, outras falas revelam a ausência de espaços sistemáticos para esse tipo de integração. O Entrevistado 1, por exemplo, afirma: “Desde quando eu estou aqui [...] não tive nenhuma experiência nesse sentido de ninguém em uma turma com dificuldade. [...] Então não tivemos nenhuma ocorrência nesse sentido, então não precisou dessa interferência”. Essa fala, embora afirme a inexistência de problemas, revela um cenário em que não há estrutura institucional para escuta pedagógica ou momentos reflexivos organizados, o que reforça a crítica de Pereira e André (2017) à formação inicial e continuada que não articula teoria e prática de forma orgânica com os desafios reais do cotidiano escolar.

O Entrevistado 8, por sua vez, aponta um modelo de trabalho mais integrado, mencionando: “Sempre melhorar o trabalho docente [...], a metodologia, a didática do professor, a troca de experiências, aquilo que funciona para um pode não funcionar para o outro e conversar para ver o que funciona melhor”. Esse tipo de dinâmica favorece a integração entre saberes acadêmicos e saberes da experiência, em uma lógica de formação situada, como propõe Flores (2015), em que o contexto escolar é valorizado como espaço legítimo de produção de conhecimento pedagógico.

Quanto à conexão entre a formação recebida e sua aplicação prática, algumas falas revelam preocupações específicas. A Entrevistada 2 menciona que as formações abordam “como elaborar o planejamento anual, as metodologias ativas”, porém, não há clareza sobre a efetiva apropriação e utilização desses conteúdos pelos professores em sala de aula. A formação, quando desarticulada das condições reais de trabalho, tende a não produzir impactos significativos. Isso está em consonância com as observações de Flores (2024), que aponta para a necessidade de ambientes formativos que promovam experiências práticas contextualizadas,

com acompanhamento reflexivo e coletivo.

Já o Entrevistado 10 aponta um esforço de acompanhamento quase diário: “A gente busca falhas, desde as falhas mínimas, que seria de estrutura, até falhas de sala de aula mesmo, de postura de professores”. Embora a fala remeta a um tipo de vigilância técnica, também sugere um modelo de observação que pode ser convertido em espaço formativo, desde que orientado por princípios éticos e dialógicos – uma tensão apontada por Zeichner ao criticar modelos de formação baseados apenas em correção e controle.

Em síntese, a análise da Categoria 5 evidencia que a integração entre teoria e prática ainda não é um processo consolidado na maioria das instituições analisadas. Em alguns contextos, há avanços com espaços de troca e reflexão pedagógica; em outros, prevalecem ações pontuais e desarticuladas da realidade docente. Para que essa integração se efetive, é necessário promover ambientes de escuta qualificada, formação situada e valorização dos saberes da experiência, reconhecendo a prática como um campo legítimo de produção e reconstrução do conhecimento pedagógico.

3.3.6 Categoria 6 – Formação recebida x Ensino solicitado

As entrevistas revelam percepções diversas sobre a adequação da formação inicial docente às exigências cotidianas da escola. Em vários contextos, os coordenadores pedagógicos relatam que os professores chegam à escola com dificuldades práticas para lidar com os desafios reais da sala de aula, especialmente no que diz respeito à inclusão, planejamento e avaliação. A entrevistada 2 exemplifica: “O professor hoje ainda tem muita dificuldade para lidar com a sala regular e incluir esses alunos atípicos. Então a gente está sempre conversando, estudando uma maneira de como o professor superar essas situações”. Essa fala indica o esforço institucional em minimizar lacunas da formação inicial, sobretudo por meio da escuta e do diálogo interno, mas também aponta os limites do preparo docente para a diversidade e complexidade da prática escolar.

Conforme afirmam Ribeiro e Nunes (2021), o distanciamento entre a formação universitária e a realidade escolar exige que as instituições educativas promovam estratégias de acompanhamento pedagógico contínuo, a fim de contribuir para a superação das dificuldades que emergem no exercício profissional. Esse desafio é intensificado quando não há ações sistemáticas de formação continuada. A fala da entrevistada 7 é direta ao afirmar: “Não, não existe formação continuada”, revelando um cenário institucional que pouco contribui para enfrentar as demandas impostas ao professor, que, muitas vezes, precisa buscar sozinho

caminhos para lidar com sua realidade.

Em outros contextos, há experiências de formações realizadas com base nas dificuldades identificadas nas turmas, como menciona a entrevistada 4: “Se a gente percebe que uma demanda da determinada turma tem uma demanda muito grande de dificuldade em uma determinada matéria...”. Nesses casos, a articulação entre prática docente e estratégias formativas aparece como uma tentativa de aproximação entre formação recebida e ensino solicitado, ainda que de forma reativa. Marcelo e Vaillant (2020) defendem que o desenvolvimento profissional precisa ser contínuo, mas também situado nas necessidades reais do professor e nas demandas contextuais da escola, exigindo planejamento e acompanhamento institucional mais proativos.

A formação continuada promovida por sistemas de ensino ou por demandas internas também é destacada. A entrevistada 5 comenta: “O UNI sempre está fazendo a formação continuada com os professores, com os coordenadores, pelo menos três vezes ao ano”, sinalizando uma iniciativa de formação institucionalizada, mas ainda concentrada em momentos pontuais. Gatti, Barreto e André (2011) alertam que a formação docente, para ser efetiva, precisa ter caráter processual e contínuo, articulando teoria e prática com base nas reais condições de trabalho dos professores.

Outro aspecto importante mencionado diz respeito às ações para reavaliar e reajustar o trabalho docente com base em indicadores de aprendizagem. O entrevistado 1 explica: “Se o professor de matemática está percebendo que aquela turma foi diagnosticada que ali ele está com dificuldade no conteúdo de fração, ele vai trabalhar mais o conteúdo de fração naquela turma especificamente”. Ainda que a fala não trate diretamente da formação inicial, revela uma prática orientada pela resposta às necessidades concretas da aprendizagem, o que pode gerar oportunidades formativas se acompanhado de reflexão pedagógica.

Flores (2023, 2024) destaca que o enfrentamento das limitações formativas só é possível quando os professores são reconhecidos como sujeitos ativos no seu processo de desenvolvimento, o que inclui oportunidades para ressignificar sua formação à luz da prática. As falas analisadas demonstram que, embora algumas instituições busquem promover formações pontuais ou ajustar práticas com base nas demandas, ainda há descompasso entre o ensino solicitado pela escola e a formação recebida, sobretudo quando não há políticas internas ou externas sustentadas de desenvolvimento profissional.

Em síntese, a análise da Categoria 6 mostra que os professores enfrentam dificuldades para aplicar os conhecimentos da formação inicial no contexto real da escola, e nem sempre contam com apoio institucional adequado para superar essas lacunas. As ações formativas,

quando existem, tendem a ser reativas, fragmentadas ou esporádicas, sendo necessário avançar em políticas que integrem planejamento, acompanhamento e formação situada, de modo a favorecer a atuação docente com base nas demandas específicas do ensino contemporâneo.

3.3.7 Categoria 7 – Dimensão pessoal do desenvolvimento profissional

A análise das entrevistas evidencia que o desenvolvimento profissional docente é influenciado não apenas por aspectos institucionais e formativos, mas também por dimensões subjetivas, identitárias e emocionais, que constituem a trajetória individual de cada professor. Essa dimensão pessoal, muitas vezes negligenciada nas políticas educacionais, aparece como central para compreender o modo como os professores se envolvem, resistem, se transformam e permanecem na profissão.

A Entrevistada 5 reconhece que “as ações demonstram o reconhecimento de que o desenvolvimento docente não se limita ao domínio de conteúdos ou técnicas, mas envolve também aspectos subjetivos, relacionais e éticos — fundamentais para o exercício de uma docência humanizada”. Essa fala dialoga com Flores (2015), que defende uma concepção de desenvolvimento profissional que considere o professor como sujeito ativo, com histórias, valores, emoções e compromissos que precisam ser reconhecidos e valorizados no ambiente escolar.

O reconhecimento da trajetória pessoal e profissional também é abordado pelo Entrevistado 3, que aponta que “as ações são mais generalizadas, e não aparecem indícios de percursos formativos personalizados”. Essa ausência de reconhecimento da singularidade docente pode gerar desmotivação e enfraquecimento identitário, como alertam Nunes & Fagundes (2020), ao enfatizarem que a construção da identidade docente exige espaços que valorizem as histórias individuais e promovam o protagonismo do professor na definição de seus percursos formativos.

A questão da saúde mental e equilíbrio emocional aparece com destaque na fala da Entrevistada 4: “Existem psicólogos em todas unidades de ensino e uma psicóloga que atende as três unidades, dando um suporte sempre que o professor sinaliza alguma demanda ou quando percebemos a necessidade”. Nessa perspectiva, o cuidado com o bem-estar emocional do docente é um ponto importante no processo de desenvolvimento profissional. A presença de uma psicóloga acessível aos professores demonstra uma preocupação institucional com a saúde mental e com o suporte necessário ao exercício da docência. Esse tipo de apoio é fundamental, considerando os altos níveis de estresse e exaustão relatados na literatura educacional. Day

(2019) ressalta que “a saúde emocional dos professores impacta diretamente sua motivação, engajamento e permanência na carreira”, sendo imprescindível que as instituições escolares desenvolvam estratégias de cuidado e escuta ativa para apoiar os docentes.

Outro aspecto importante é a valorização da formação integral e humanizada, como destacada na fala do Entrevistado 8, ao se referir ao trabalho com o desenvolvimento emocional dos alunos e à formação para a vida. Embora o foco esteja nos estudantes, essa concepção de educação integral reverbera também na compreensão do professor como ser integral, com necessidades que extrapolam o plano técnico. Ribeiro et al. (2021) reforçam essa ideia ao defenderem que o desenvolvimento docente deve considerar as dimensões afetivas, relacionais e identitárias da profissão, em diálogo com os contextos vividos.

Por fim, algumas falas apontam para espaços de autonomia parcial, em que os professores participam de formações ou implementam estratégias a partir de suas próprias experiências, embora muitas vezes sem apoio sistemático da instituição. A ausência de ações que reconheçam a subjetividade e a autonomia dos professores compromete a consolidação de uma política de valorização docente efetiva e comprometida com o bem-estar e a permanência dos profissionais na escola.

Em síntese, a dimensão pessoal do desenvolvimento profissional precisa ser compreendida como constitutiva da identidade docente. A escuta das trajetórias individuais, o apoio à saúde emocional, o respeito às experiências e o incentivo à autonomia são elementos fundamentais para a construção de um ambiente escolar acolhedor, que reconheça e fortaleça os professores em sua totalidade como sujeitos em constante formação.

3.3.8 Categoria 8 – Individualização profissional

A individualização do desenvolvimento profissional docente, embora reconhecida teoricamente como um princípio importante da profissionalidade docente, ainda aparece de forma incipiente nas experiências relatadas pelos coordenadores pedagógicos. Os dados revelam pouca estrutura institucional voltada à construção de percursos formativos personalizados, embora em algumas escolas haja avanços em iniciativas pontuais.

O entrevistado 3, por exemplo, afirma: “Embora haja envolvimento coletivo da equipe escolar, não se observa um espaço estruturado para que o professor desenvolva seu estilo próprio ou trajetória singular de formação. As ações são mais generalizadas, e não aparecem indícios de percursos formativos personalizados”. Essa fala revela a existência de uma lógica ainda homogênea de formação, na qual os professores são muitas vezes enquadrados em

modelos genéricos que não consideram suas especificidades, escolhas e potenciais individuais. Essa constatação vai ao encontro das críticas de Marcelo (1992), que aponta a necessidade de sistemas formativos que articulem a dimensão coletiva com o reconhecimento das singularidades de cada educador.

Por outro lado, há contextos institucionais que demonstram abertura à personalização da formação. A Entrevistada 5 destaca: “As formações e acompanhamentos são personalizados, com base em avaliações e observações”. Essa postura revela uma prática diagnóstica e responsiva, conforme complementa: “A escola atua de forma diagnóstica e propositiva, valorizando o percurso individual dentro de um projeto coletivo de melhoria contínua”. Essa abordagem está alinhada ao que propõem Marcelo e Vaillant (2009), ao defenderem a importância da autonomia docente como eixo da profissionalização, sem dissociá-la do trabalho colaborativo.

Zeichner e Nóvoa reforçam que a identidade profissional docente se constrói na articulação entre as experiências pessoais e as exigências do coletivo, e que promover a individualização não significa isolar o professor, mas oferecer espaços de expressão, escolha e autoria sobre os caminhos formativos a serem trilhados. A ausência desses espaços, como evidenciado em algumas falas, pode levar à desmotivação e ao enfraquecimento do compromisso com a formação contínua.

A partir do referencial de Romanowski (2010), é possível compreender que as formações homogêneas tendem a ignorar o contexto, a experiência acumulada e o potencial reflexivo de cada docente. A valorização de práticas personalizadas, sensíveis às trajetórias e aos interesses de cada profissional, é condição fundamental para o fortalecimento da profissionalidade docente em sua dimensão mais ética, reflexiva e comprometida.

Em síntese, a análise da Categoria 8 aponta que, embora haja alguns esforços no sentido da personalização formativa, ainda predominam estruturas padronizadas, pouco sensíveis à singularidade de cada trajetória. O reconhecimento da individualidade profissional e a criação de **espaços** institucionais para o planejamento autônomo do desenvolvimento docente devem ser compreendidos como pilares de uma política de valorização real e transformadora da prática educativa.

4 INTEGRANDO PERSPECTIVAS: TRIANGULAÇÃO DOS DADOS SOBRE FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

A triangulação dos dados, adotada nesta pesquisa, tem como objetivo promover uma análise consistente, robusta e multifacetada dos processos de formação e desenvolvimento profissional docente. Segundo Flick (2009), a triangulação de dados possibilita a combinação de diferentes perspectivas, fontes e métodos, ampliando, aprofundando e validando os achados de uma pesquisa. Essa estratégia metodológica não se limita à confirmação de dados, mas também busca explorar a complexidade dos fenômenos sociais, considerando as convergências, complementaridades e até as tensões ou contradições que podem surgir entre diferentes fontes.

No contexto desta pesquisa, a triangulação ocorre a partir da articulação entre três dimensões fundamentais: a revisão integrativa da literatura científica sobre desenvolvimento profissional docente, a análise dos questionários aplicados aos professores que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental e a análise das entrevistas realizadas com os coordenadores pedagógicos das redes pública e privada de ensino no município de Aracaju/SE.

Essa estratégia metodológica se revela pertinente na medida em que permite integrar as vozes dos sujeitos da prática (professores e coordenadores), os contextos institucionais e as discussões teóricas presentes na produção acadêmica recente, assegurando, assim, uma análise que contemple tanto a dimensão empírica quanto a reflexão teórica. Além disso, essa triangulação amplia a consistência dos resultados, possibilitando identificar regularidades, tensões e lacunas que seriam invisíveis se analisadas isoladamente. Tal integração fortalece a credibilidade da pesquisa e favorece interpretações mais profundas e situadas. Com isso, a investigação alcança uma compreensão mais abrangente e significativa do desenvolvimento profissional docente.

4.1 Convergência dos dados da pesquisa

Ao analisar os dados provenientes da revisão integrativa, observamos que um dos pontos mais recorrentes nas pesquisas é a fragilidade estrutural dos modelos de formação docente no Brasil. O levantamento de 95 artigos empíricos revelou que os processos de formação continuada são, em grande parte, caracterizados por ações pontuais, descontextualizadas e com baixa articulação entre teoria e prática, além da ausência de continuidade e acompanhamento efetivo. Esse dado, presente nos agrupamentos temáticos, especialmente em “Desafios e perspectivas da formação”, aponta que a formação

frequentemente ocorre em moldes fragmentados, pouco integrados às demandas da prática docente.

Esse cenário encontra convergência direta nos dados dos questionários aplicados, nos quais 52,9% dos professores afirmam não possuir disponibilidade de horário para participar de formações, e 23,5% relatam que suas instituições oferecem poucas ou nenhuma ação voltada para o desenvolvimento profissional. Além disso, 35,3% dos docentes apontaram os custos financeiros como uma barreira significativa, o que também é reforçado pela análise dos estudos na revisão integrativa, quando mostram que as condições institucionais, como falta de recursos, apoio e tempo, são entraves persistentes nos percursos formativos dos docentes.

As entrevistas realizadas com os coordenadores também corroboram esse cenário. O Entrevistado 5 revela: “Muitas vezes, falta tempo, falta apoio da própria gestão, e também tem a questão da adesão dos professores, que estão sobrecarregados”. O Entrevistado 3 complementa: “A própria instituição não fornece uma formação continuada específica para os professores. Quem faz é a SEDUC”. Já o Entrevistado 2 afirma: “Tem uma formação no início do ano, mas depois vai sendo feita só quando surge uma demanda específica”.

Essas falas evidenciam uma convergência crítica não só com os dados dos questionários, mas também com as evidências sistematizadas na revisão da literatura, que apontam para uma lógica de formação docente reativa, esporádica e pouco estruturada. A análise dos dados revela um cenário que se alinha às reflexões de Marcelo e Vaillant (2020), para quem o desenvolvimento profissional docente não pode ser reduzido a ações esporádicas e fragmentadas, pois ele exige processos contínuos, articulados e sustentados ao longo do tempo. Quando as formações ocorrem apenas em resposta a demandas imediatas ou como eventos isolados, elas falham em promover transformações significativas nas práticas pedagógicas e no fortalecimento das competências docentes. Esse desalinhamento entre as demandas reais da docência e as ofertas formativas disponíveis é amplamente documentado por Castro Neta, Cardoso e Nunes (2021), que apontam a precarização das condições de trabalho como um entrave estrutural que compromete os processos formativos e reforça a lógica da descontinuidade.

Além disso, o olhar de Flores (2024) sobre o desenvolvimento profissional como um percurso que integra dimensões pessoais, colaborativas e contextuais, ajuda a explicar por que as barreiras identificadas – como falta de tempo, apoio e recursos – são tão persistentes e impactantes. Para a autora, pensar a formação apenas em termos institucionais ou formais desconsidera a complexidade do trabalho docente e a necessidade de políticas e práticas formativas alinhadas às realidades concretas das escolas. Assim, os dados da pesquisa não

apenas confirmam os desafios estruturais já discutidos na literatura, mas também reforçam a importância de adotar perspectivas integradas e sustentadas, capazes de criar condições reais para que os professores possam se engajar em processos de aprendizagem ao longo da vida, fortalecendo sua identidade e aprimorando sua prática pedagógica.

4.1.1 Desarticulação entre teoria e prática

A triangulação dos dados revelou que a falta de articulação entre teoria e prática é um dos pontos críticos das formações continuadas, conforme apontado pela literatura, pelos professores respondentes do questionário e pelos coordenadores entrevistados. Na revisão integrativa, autores como Marcelo (2009) e Day (2001) destacam que o desenvolvimento profissional docente deve estar profundamente conectado às situações reais vivenciadas na escola, sob risco de tornar-se um processo formal, descolado das demandas do cotidiano. Essa crítica aparece claramente nos resultados do questionário: 57,1% dos professores afirmaram que teoria e prática se relacionam apenas em poucos momentos no desenvolvimento profissional, enquanto 48,6% indicaram que apenas uma pequena parte dos conhecimentos adquiridos se aplica à prática docente (Questionário Docente, 2025).

As entrevistas reforçaram essa percepção, revelando a visão institucional sobre a distância entre os conteúdos oferecidos nas formações e as necessidades concretas do trabalho pedagógico. Um coordenador relatou: “A maioria das formações que chegam para nós são mais para atualizar documentos, burocracias, e pouco ajudam no que o professor realmente precisa no dia a dia” (Entrevistado 3). Outro reforçou: “As capacitações vêm prontas, nem sempre considerando os contextos reais das escolas; quem está na ponta tem pouca voz sobre isso” (Entrevistado 2). Esses achados confirmam o que a literatura recente já vinha apontando: a necessidade urgente de repensar os modelos formativos, substituindo formatos prescritivos por propostas baseadas na reflexão sobre a prática, na resolução de problemas reais e no fortalecimento da autonomia docente (Flores, 2024; Gatti, 2009; Zeichner, 1993).

Marcelo (2009) e Flores (2024), por exemplo, destacam modelos formativos baseados na experiência concreta e na reflexão crítica sobre a ação docente. Complementando essa perspectiva, Day (2001) reforça que o desenvolvimento profissional não pode ser reduzido a um acúmulo técnico de saberes; pelo contrário, deve integrar as dimensões prática, emocional e identitária do professor. Por sua vez, Gatti (2009) acrescenta que muitas formações no Brasil ainda carecem de uma ligação efetiva com os desafios do cotidiano escolar, o que resulta em ações pouco eficazes para a transformação da prática. Nesse sentido, os achados da pesquisa

não apenas confirmam as limitações teóricas já apontadas, mas também evidenciam a necessidade premente de percursos formativos que mobilizem saberes contextualizados, valorizem o protagonismo docente e promovam processos colaborativos e reflexivos.

Os artigos analisados na revisão demonstram que, embora as formações ofereçam conteúdos atualizados e discutam metodologias inovadoras (ART5, ART6, ART13), elas frequentemente permanecem distantes das realidades vividas pelos professores na sala de aula. Isso ocorre por não considerarem suas necessidades concretas nem promoverem momentos de reflexão crítica e aplicabilidade prática. Esse diagnóstico, aliás, é confirmado pelos dados dos questionários aplicados aos 35 docentes: 57,1% afirmaram que teoria e prática se relacionam apenas em momentos pontuais, enquanto 48,6% relataram que somente parte dos conhecimentos adquiridos nas formações se aplica ao dia a dia (Questionário Docente, 2025).

As entrevistas com coordenadores reforçam esse desalinhamento. Um entrevistado relatou: “As capacitações que recebemos muitas vezes vêm prontas, sem considerar os contextos das escolas; são feitas de cima para baixo” (Entrevistado 2). Outro destacou: “As formações acabam tratando muito de teoria ou burocracia, mas pouco do que o professor precisa enfrentar na prática” (Entrevistado 3). Esse cenário confirma o que a literatura crítica aponta: para além de conteúdos e metodologias, é necessário garantir que a formação se ancore na realidade concreta, promovendo vínculos entre saberes teóricos e experiências práticas (Gatti, 2009; Marcelo, 2009; Day, 2001; Flores, 2023). Quando desconectadas do cotidiano, as formações tendem a gerar desmotivação e baixo impacto na transformação das práticas docentes, reforçando a necessidade de percursos mais situados, reflexivos e construídos de forma participativa, como defendem autores como Zeichner (1993) e Day (2001).

4.1.2 Sobrecarga de demandas e barreiras à participação docente

A sobreposição de demandas e a sobrecarga de trabalho docente são obstáculos centrais para a participação efetiva em formações continuadas, o que aponta a pesquisa. Nos artigos analisados na revisão integrativa (ART10, ART42, ART50), observamos que as longas jornadas, os múltiplos vínculos e as exigências burocráticas comprometem não apenas o tempo disponível para a formação, mas também o bem-estar e a motivação profissional. Nos questionários aplicados aos 35 professores, 35,3% indicaram a desmotivação com a profissão como barreira para o desenvolvimento profissional, enquanto 32,4% mencionaram fatores como dupla jornada, falta de condições econômicas e descrença na eficácia das formações (Questionário Docente, 2025). Esses dados apontam para uma realidade em que as pressões do

cotidiano escolar drenam os recursos emocionais e práticos necessários para o engajamento em processos formativos significativos.

As entrevistas com os coordenadores reforçam essa percepção, pois um entrevistado afirmou: “Os professores já chegam sobrecarregados e, mesmo quando oferecemos formações, a adesão cai porque simplesmente falta tempo e energia” (Entrevistado 4). Outro comentou: “As demandas do dia a dia acabam sufocando qualquer tentativa de participar mais ativamente das formações” (Entrevistado 6). Esses relatos confirmam os alertas presentes na literatura especializada, que destaca a necessidade de políticas e estratégias institucionais que garantam tempo protegido, apoio logístico e condições reais para a participação docente em percursos de desenvolvimento profissional (Gatti, 2009; Marcelo, 2009; Day, 2001; Flores, 2023). Sem enfrentar os desafios estruturais da profissão, qualquer proposta formativa corre o risco de se tornar apenas mais uma demanda sobre os ombros já sobrecarregados dos professores.

A ausência de apoio institucional e sistemático revela uma barreira relevante para o desenvolvimento profissional docente, como mostram tanto os artigos da revisão integrativa quanto os dados empíricos da pesquisa. Os estudos analisados (ART6, ART14, ART38, ART45, ART49) reforçam que, sem apoio da gestão escolar, sem recursos adequados e sem políticas de valorização docente, os processos formativos se tornam frágeis e descontínuos, gerando frustração entre os professores. Nos questionários, 48,6% dos professores afirmaram que a escola não possui planejamento estruturado para apoiar o desenvolvimento profissional, enquanto 42,9% sequer sabem se há ações formativas planejadas (Questionário Docente, 2025).

A análise das entrevistas com coordenadores corrobora essa perspectiva, revelando a fragilidade da formação continuada quando não há apoio institucional. Um dos coordenadores, por exemplo, respondeu: “A gente tenta manter um calendário, mas muitas vezes faltam recursos, apoio e continuidade institucional” (Entrevistado 3). Outro ponto de vista relevante foi o de um segundo coordenador, que salientou: “Sem uma política clara, acaba ficando tudo nas mãos da boa vontade da equipe, o que não é sustentável a longo prazo” (Entrevistado 5). Tais relatos dialogam diretamente com os apontamentos teóricos de Gatti (2009), Marcelo (2009), Flores (2023) e Day (2001). Esses autores, como sempre relacionamos, ressaltam que a responsabilidade pela formação não deve recair apenas no indivíduo, mas, sim, ser compartilhada e apoiada por estruturas institucionais e políticas públicas consistentes. Afinal, sem um compromisso organizacional que garanta tempo, recursos e acompanhamento, os professores permanecem vulneráveis à precariedade formativa e à descontinuidade nos processos de desenvolvimento profissional.

4.1.3 Protagonismo docente, aprendizagem colaborativa e valorização de percursos formativos contínuos e contextualizados

A triangulação dos dados evidencia ainda a relevância do protagonismo docente e da aprendizagem colaborativa como pilares centrais para o fortalecimento dos processos formativos. Nos artigos revisados (ART5, ART27, ART63, ART89), notamos que iniciativas colaborativas – como grupos de estudo, comunidades de prática e projetos investigativos – são apontadas como estratégias potentes para promover o engajamento, a autonomia e a reflexão crítica entre professores. Essa perspectiva também foi destacada nos questionários, nos quais 45,7% dos docentes afirmaram que o desenvolvimento profissional ocorre principalmente pelo intercâmbio de experiências entre pares, superando inclusive a percepção de impacto das formações externas (Questionário Docente, 2025).

As entrevistas expressam esse entendimento ao destacar a importância de espaços institucionais que favoreçam a escuta e a participação ativa dos professores. Nesse sentido, um coordenador relatou: “Temos buscado organizar momentos de troca entre os docentes porque sabemos que o professor aprende muito com o colega, não apenas com palestras externas” (Entrevistado 8). Outro coordenador acrescentou: “O protagonismo docente é fundamental; quando ele não é valorizado, a formação perde sentido” (Entrevistado 5). Essas evidências confirmam os apontamentos teóricos de Marcelo (2009), Day (2001), Flores (2023) e Zeichner (1993), que defendem modelos formativos centrados no professor, organizados em torno da colaboração, do compartilhamento de saberes e da construção conjunta do conhecimento profissional. Assim, a pesquisa reforça que o protagonismo e a aprendizagem colaborativa são condições indispensáveis para percursos formativos que não apenas qualificam, mas também mobilizam e transformam a prática docente.

Por fim, como podemos notar, a triangulação dos dados destaca a valorização de percursos formativos contínuos, situados e contextualizados como uma convergência clara entre a literatura, os questionários e as entrevistas. Os artigos analisados (ART5, ART14, ART27, ART38) apontam que os modelos formativos mais eficazes são aqueles que se conectam diretamente às demandas concretas da escola e à realidade vivida pelos professores, evitando soluções genéricas ou descoladas do contexto. Esse entendimento aparece também nos questionários, nos quais 71,4% dos docentes indicaram que a formação continuada é imprescindível para atualização profissional, mas apenas 14,3% consideram as formações atualmente oferecidas realmente aproveitáveis (Questionário Docente, 2025).

As entrevistas confirmam essa percepção, destacando a necessidade de ações planejadas de forma integrada à prática pedagógica. Conforme essa perspectiva, um coordenador comentou: “As formações ganham mais impacto quando são feitas dentro da escola, considerando as demandas das turmas e envolvendo a equipe docente” (Entrevistado 4). Outro reforçou: “Quando a formação é contextualizada, o professor se engaja porque enxerga sentido no que está sendo trabalhado” (Entrevistado 6). Esses relatos dialogam diretamente com os aportes teóricos de Gatti (2009), Marcelo (2009), Flores (2023) e Day (2001), que defendem a importância de estratégias formativas que sejam contínuas, conectadas ao cotidiano, e promotoras de transformação efetiva na prática docente. Assim, a pesquisa confirma que não basta oferecer mais cursos; é preciso estruturar percursos formativos que articulem teoria, prática e contexto, garantindo a construção de saberes profissionais significativos e aplicáveis à realidade escolar.

4.2 Divergência dos dados da pesquisa

Ao analisar as divergências identificadas na triangulação, um dos contrastes mais marcantes diz respeito à percepção institucional (expressa pelos coordenadores) de que há uma oferta regular de formações continuadas, em oposição à percepção dos professores, que as consideram pouco eficazes ou distantes de suas necessidades reais. Nos questionários, apenas 14,3% dos docentes relataram que as formações são realmente aproveitáveis, enquanto 57,1% disseram que teoria e prática se relacionam apenas em momentos pontuais e 48,6% indicaram que os conteúdos aprendidos se aplicam apenas parcialmente ao cotidiano (Questionário Docente, 2025).

Esse desalinhamento aparece também na revisão da literatura, que alerta para o risco de os processos formativos serem vistos pelas instituições como mera oferta quantitativa, sem considerar sua relevância, continuidade e impacto (ART5, ART13, ART25; Gatti, 2009; Marcelo, 2009).

Nas entrevistas, por outro lado, os coordenadores expressaram a percepção de que as escolas vêm se esforçando para garantir ações formativas. Sobre essa questão, um entrevistado afirmou: “A gente promove várias formações ao longo do ano, inclusive trazendo palestrantes de fora e organizando oficinas internas” (Entrevistado 5). Outro reforçou: “Sempre que identificamos uma demanda, buscamos organizar algo para atender, mas nem sempre os professores participam como gostaríamos” (Entrevistado 2). Esses relatos revelam uma tensão já discutida por Flores (2023) e Day (2001), que destacam que não basta a existência de

oportunidades formativas: é essencial que essas oportunidades sejam percebidas pelos docentes como relevantes, contextualizadas e significativas. A divergência entre a visão institucional e a vivência docente indica a necessidade urgente de maior alinhamento entre oferta e demanda, garantindo que as ações formativas sejam planejadas a partir das vozes dos professores e integradas às práticas pedagógicas reais, como defendem também Marcelo (2009) e Zeichner (1993).

Ainda no campo das divergências, a triangulação mostra expectativas distintas sobre o papel das tecnologias digitais nas formações continuadas. Enquanto os coordenadores entrevistados percebem o investimento em plataformas, aplicativos e ferramentas digitais como sinal de inovação pedagógica, muitos professores as enxergam como mais uma demanda sobreposta, que intensifica a sobrecarga de trabalho. Nos questionários, 32,4% dos docentes destacaram que, mesmo reconhecendo a importância das tecnologias, enfrentam dificuldades para incorporá-las devido à falta de tempo, apoio e preparo (Questionário Docente, 2025). Os artigos revisados (ART62, ART64, ART67, ART69) reforçam essa tensão, alertando que a introdução de tecnologias exige planejamento pedagógico intencional, formação adequada e suporte institucional, sob risco de aprofundar desigualdades e resistências.

Os coordenadores, por outro lado, relataram entusiasmo com a integração tecnológica: “Temos investido bastante em novas plataformas porque acreditamos que elas ajudam os professores a se conectar melhor com os estudantes” (Entrevistado 6). Outro enfatizou: “As formações sobre ferramentas digitais são muito valorizadas, porque entendemos que elas são indispensáveis para uma educação moderna” (Entrevistado 8). Essa divergência confirma as análises teóricas recentes, como as de Marcelo e Vaillant (2020), os quais destacam que, embora haja pressão crescente para domínio tecnológico, as formações frequentemente não oferecem o suporte necessário, gerando tensões entre demanda e realidade. Flores (2024) acrescenta que o professor deve ser visto como sujeito ativo e reflexivo no uso das tecnologias, não como simples executor de ferramentas externas. Nesse sentido, Gatti (2009) reforça que a inovação tecnológica só faz sentido quando articulada a objetivos pedagógicos claros e à função social da escola. Assim, os achados empíricos reforçam a necessidade de percursos formativos que integrem criticamente as tecnologias, levando em conta não apenas as possibilidades técnicas, mas as condições reais de trabalho e aprendizagem.

A triangulação elucida também um contraste marcante entre os discursos institucionais que valorizam a formação continuada e a ausência prática de condições reais para a participação efetiva dos professores. Nos questionários, 71,4% dos docentes indicaram que a formação é imprescindível para sua atualização, mas apenas 14,3% a consideraram aproveitável, enquanto

48,6% apontaram que não existe planejamento estruturado por parte da escola para apoiar seu desenvolvimento profissional (Questionário Docente, 2025). Os artigos analisados (ART6, ART14, ART25, ART38) confirmam essa tensão, mostrando que, embora muitas instituições apresentem discursos alinhados à valorização docente, na prática faltam políticas, recursos e estratégias que garantam condições objetivas de participação, como tempo protegido, incentivo financeiro ou suporte logístico.

Nas entrevistas, os coordenadores expressaram orgulho em manter discursos de apoio à formação, mas também reconheceram as limitações estruturais, o que podemos notar na afirmação de um deles: “A gente defende a importância da formação, mas sabe que muitas vezes não consegue oferecer as condições ideais para que os professores participem” (Entrevistado 3). Outro ainda destacou: “Há muito discurso bonito, mas nem sempre conseguimos transformar isso em prática efetiva porque dependemos de recursos e decisões que vêm de cima” (Entrevistado 5). Essa divergência ecoa os apontamentos teóricos recentes: Gatti (2009) e Marcelo (2009) alertam que os processos formativos não podem ser vistos apenas como responsabilidade individual; é preciso compromisso institucional para criar condições reais de participação. Flores (2024) e Day (2001) atestam também que o desenvolvimento profissional docente exige políticas articuladas, que combinem discurso e ação, valorizando não apenas o ideal formativo, mas as condições materiais e simbólicas que permitem sua realização.

4.3 Lacunas e ausências

Além das convergências e divergências identificadas na triangulação, a revisão integrativa realizada no estudo trouxe um contexto ampliado, mostrando que os desafios identificados localmente não são isolados, mas refletem um padrão nacional amplamente documentado na literatura especializada. Os artigos analisados (ART6, ART14, ART25, ART38) expõem que questões como a falta de articulação entre teoria e prática, a sobrecarga docente, as lacunas nas políticas de formação e a dificuldade de manter percursos contínuos e contextualizados aparecem em diferentes regiões do Brasil, independentemente do porte ou da rede das instituições. Essa perspectiva amplia o significado dos achados da pesquisa de campo, indicando que as dificuldades relatadas por professores e coordenadores não resultam apenas de problemas locais, mas fazem parte de uma estrutura maior, relacionada a deficiências nas políticas públicas, nas estratégias institucionais e nas condições sistêmicas que sustentam (ou não) o desenvolvimento profissional docente.

Ao conectar os resultados locais com o cenário mais amplo identificado na literatura,

esta pesquisa enfatiza a relevância de olhar para os achados empíricos como parte de um mosaico maior, no qual os desafios vividos em Aracaju dialogam com tendências e fragilidades mapeadas em outros contextos brasileiros. Como defendem Gatti (2009), Marcelo (2009), Flores (2024) e Day (2001), pensar a formação docente exige articular as esferas local e global, reconhecendo que os professores não estão isolados, mas inseridos em redes de políticas, discursos e práticas que moldam suas trajetórias. A revisão integrativa, portanto, não apenas enriqueceu a análise empírica, mas conferiu densidade interpretativa aos dados, permitindo que fossem lidos como parte de um quadro mais amplo e complexo, e não apenas como expressões de experiências individuais ou institucionais isoladas.

Os dados do questionário aplicado aos professores trouxeram elementos que não estavam visíveis nem na revisão da literatura nem nas falas institucionais, especialmente no que diz respeito às barreiras individuais enfrentadas pelos docentes para participar de formações continuadas. Nos questionários, surgiram relatos detalhados sobre a falta de tempo, motivação e energia, indicando que, mesmo quando há oferta institucional, muitos professores estão esgotados pelas pressões da rotina escolar e familiar. Esses dados enriquecem a análise porque revelam uma dimensão subjetiva e emocional do desenvolvimento profissional que muitas vezes não é capturada pelos discursos oficiais nem pelos estudos acadêmicos centrados apenas nas condições institucionais.

A literatura e as entrevistas, por sua vez, tendem a focar mais em aspectos estruturais – como políticas públicas, recursos disponíveis e planejamento institucional – sem necessariamente dar voz às vivências pessoais dos professores no dia a dia. Essa camada revelada pelos questionários reforça a necessidade de políticas formativas que considerem as realidades individuais, incluindo o impacto das múltiplas jornadas, do desgaste emocional e das dinâmicas familiares sobre a capacidade de engajamento docente. Como expressam Day (2001) e Flores (2024), o desenvolvimento profissional não pode ser pensado apenas como um processo técnico e coletivo, mas também como uma trajetória pessoal, atravessada por experiências, emoções e limites humanos. Os dados da pesquisa mostram que, para ser efetiva, a formação continuada precisa ir além da oferta de conteúdos e considerar os contextos concretos em que os professores vivem e trabalham, reconhecendo-os não apenas como profissionais, mas também como sujeitos com histórias, desafios e necessidades próprias.

Por outro lado, as entrevistas com os coordenadores pedagógicos trouxeram à tona aspectos institucionais que não apareceram com a mesma força nos questionários nem na literatura revisada, especialmente relacionados às dificuldades administrativas e financeiras enfrentadas pelas escolas para manter ações formativas contínuas. Vários coordenadores

relatarem que, embora reconheçam a importância da formação, muitas iniciativas acabam sendo inviabilizadas por falta de recursos, cortes orçamentários ou limitações impostas pelos mantenedores. Um entrevistado comentou: “Às vezes queremos fazer mais, mas dependemos de verbas que não chegam, ou de decisões da rede que não estão sob nosso controle” (Entrevistado 3). Outro reforçou: “A gestão pedagógica sozinha não consegue bancar todas as formações que gostaríamos; precisamos negociar com a direção e, muitas vezes, priorizar outras demandas” (Entrevistado 5). Esses relatos revelam os bastidores institucionais que impactam diretamente a oferta e a continuidade das formações, mas que tendem a ser invisíveis tanto para os professores quanto para os pesquisadores que analisam apenas os efeitos finais das políticas formativas.

Enquanto os questionários mostraram sobretudo os efeitos práticos vivenciados pelos docentes – como a falta de tempo, motivação e engajamento –, as entrevistas iluminaram os desafios de gestão que dificultam a implementação de políticas formativas mais robustas. Esse cruzamento evidencia que o desenvolvimento profissional docente não depende apenas da vontade individual nem da percepção dos professores, mas também de condições macro e microinstitucionais que precisam ser analisadas em conjunto. Como destacam Gatti (2009), Marcelo (2009) e Flores (2024), para garantir percursos formativos sustentáveis, é necessário olhar para toda a cadeia envolvida: financiamento, planejamento, gestão e execução. A pesquisa mostra que, sem o fortalecimento das dimensões administrativas e financeiras, mesmo as iniciativas mais bem-intencionadas tendem a esbarrar em limites concretos que comprometem sua continuidade e seu impacto.

Por fim, a integração final dos diferentes elementos – revisão integrativa, questionários e entrevistas – permitiu construir uma visão mais ampla e rica sobre o desenvolvimento profissional docente, evitando conclusões simplistas e destacando a complexidade das trajetórias docentes. Ao cruzar dados empíricos e teóricos, foi possível perceber que os desafios enfrentados pelos professores não podem ser atribuídos apenas a um fator isolado, como limitações individuais ou falhas institucionais. Pelo contrário, trata-se de um cenário multifacetado, no qual barreiras pessoais (como falta de tempo e cansaço), dificuldades institucionais (como ausência de apoio sistemático e restrições financeiras) e lacunas sistêmicas (como políticas públicas fragmentadas) se entrelaçam e moldam, conjuntamente, os percursos formativos. Esse cruzamento de fontes amplia a compreensão sobre as múltiplas dimensões envolvidas no desenvolvimento profissional, reforçando a necessidade de abordagens integradas e situadas para enfrentar os desafios identificados.

Além disso, a triangulação nos permitiu revelar nuances que não seriam visíveis se cada conjunto de dados fosse analisado separadamente. Enquanto os questionários iluminaram as percepções individuais dos docentes, as entrevistas trouxeram os bastidores institucionais e a revisão integrativa posicionou esses achados no contexto das tendências nacionais, conectando o local ao global. Como ressaltam Gatti (2009), Marcelo (2009), Flores (2024) e Day (2001), somente ao articular essas diferentes perspectivas é possível compreender de maneira mais profunda os processos de desenvolvimento profissional e, a partir disso, pensar estratégias formativas mais eficazes, relevantes e sustentáveis. A pesquisa, portanto, contribui não apenas para mapear desafios, mas para propor caminhos que respeitem a complexidade e a diversidade das trajetórias docentes, evitando soluções generalistas e apostando em percursos construídos coletivamente, a partir das vozes e experiências reais dos professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo investigar os desafios e as perspectivas do desenvolvimento profissional docente nas instituições de ensino públicas e privadas de Aracaju, considerando as percepções de professores e coordenadores pedagógicos. O estudo centrou-se no objeto da formação continuada de professores, buscando compreender como são organizadas as ações formativas, quais são as condições oferecidas para participação e quais obstáculos impactam os percursos formativos. Para isso, foi utilizada uma abordagem qualitativa descritiva, que combinou revisão integrativa da literatura, aplicação de questionários a 35 docentes e realização de entrevistas semiestruturadas com 10 coordenadores. A pesquisa procurou articular esses diferentes dados para produzir uma análise integrada, permitindo compreender as dimensões pessoais, institucionais e contextuais que atravessam o desenvolvimento profissional docente.

A revisão integrativa realizada na pesquisa reuniu 95 artigos empíricos publicados entre 2019 e 2023, permitindo identificar padrões e tendências recorrentes no campo da formação docente e do desenvolvimento profissional no Brasil. Os estudos analisados apontaram para a fragilidade das formações continuadas, frequentemente caracterizadas como pontuais, compensatórias e desarticuladas das necessidades reais da prática pedagógica. Também revelaram a falta de articulação entre teoria e prática, destacando que muitos programas formativos falham em conectar conteúdos acadêmicos às demandas cotidianas das escolas. Além disso, os artigos identificaram a sobrecarga de trabalho docente, a necessidade de apoio institucional e a relevância do protagonismo e da aprendizagem colaborativa como elementos estruturantes para percursos formativos contínuos e situados. Esses achados mostram que os desafios enfrentados localmente dialogam com um cenário nacional amplo e já documentado pela literatura especializada.

Os questionários aplicados a 35 professores permitiram captar percepções diretas sobre as barreiras individuais que dificultam a participação em ações formativas. Os resultados indicaram que, embora 71,4% reconheçam a importância da formação continuada, apenas 14,3% a consideram realmente aproveitável. Adicionalmente, 48,6% atestaram que suas escolas não possuem planejamento estruturado para apoiar o desenvolvimento profissional. Nesse sentido, os professores relataram a sobreposição de demandas, o cansaço físico e emocional, bem como a falta de tempo, como obstáculos centrais, o que demonstra que os problemas se estendem para além da mera oferta de cursos. Destacaram, também, a importância das trocas entre colegas e do protagonismo docente, reforçando a percepção de que a aprendizagem

colaborativa impacta significativamente o desenvolvimento profissional. Assim, esses dados complementam a literatura ao trazerem uma dimensão subjetiva e cotidiana que, muitas vezes, não é abordada nos estudos institucionais.

Paralelamente, as entrevistas com os coordenadores pedagógicos ofereceram uma perspectiva institucional sobre as condições para a formação docente. Embora os coordenadores tenham relatado esforços para manter ações formativas e apontado a presença de oportunidades oferecidas pelas redes, também revelaram dificuldades administrativas e financeiras que limitam a continuidade e o impacto das formações. A dependência de decisões externas, a escassez de recursos e os desafios logísticos surgiram, por conseguinte, como elementos centrais nas falas institucionais, evidenciando tensões entre o discurso de valorização da formação e a ausência prática de condições para garantir uma participação efetiva. Ademais, as entrevistas mostraram que os gestores frequentemente enxergam o uso de tecnologias como fator inovador; contudo, do lado docente, essas ferramentas são vistas como mais uma carga imposta às rotinas já sobrecarregadas.

A análise comparada das fontes, por sua vez, permitiu identificar importantes pontos de convergência entre a literatura, os questionários e as entrevistas. Dentre eles, destacam-se a fragilidade das formações continuadas, a falta de articulação entre teoria e prática, a sobreposição de demandas docentes, a necessidade de maior apoio institucional, a valorização do protagonismo e da aprendizagem colaborativa, bem como a importância de construir percursos formativos contínuos e contextualizados. Esses pontos indicam que, a despeito das diferenças entre as perspectivas individuais e institucionais, há um reconhecimento compartilhado sobre os principais desafios que perpassam o desenvolvimento profissional docente.

Também foram identificadas divergências relevantes entre as fontes analisadas. Enquanto os coordenadores destacam a oferta regular de formações e valorizam o uso das tecnologias como sinal de inovação, muitos professores percebem essas ações como pouco eficazes e distantes de suas necessidades reais, vendo as ferramentas digitais como mais uma sobrecarga. Além disso, surgiram contrastes entre os discursos institucionais de valorização da formação e a ausência prática de condições objetivas para participação, como tempo, recursos e apoio logístico. Essas tensões reforçam a necessidade de alinhar planejamento e execução, garantindo que as políticas e ações formativas não fiquem restritas ao campo das intenções.

Por fim, a integração final das diferentes fontes permitiu construir uma visão mais ampla e detalhada, evidenciando aspectos que não seriam percebidos de forma isolada. A revisão integrativa trouxe o contexto nacional, os questionários iluminaram barreiras individuais e as

entrevistas revelaram dificuldades institucionais, compondo um quadro complexo das trajetórias docentes. O cruzamento desses elementos reforça que os processos de desenvolvimento profissional envolvem múltiplas dimensões – pessoais, institucionais e sistêmicas – e que qualquer estratégia voltada à formação deve considerar essas camadas de forma articulada. A pesquisa, assim, contribui para ampliar a compreensão sobre os desafios do desenvolvimento profissional docente e aponta a importância de construir políticas e práticas formativas que integrem saberes, vozes e experiências reais dos professores.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002. Institui o Código Civil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, ano 139, n. 8, p. 1-74, 11 jan. 2002.
- BRASIL. Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 maio 2016. Disponível em: <http://bit.ly/2fmnKeD>. Acesso em: 20 jun. 2016.
- CASTRO NETA, A. A. de; CARDOSO, B. L. C.; NUNES, C. P. Desenvolvimento profissional e precarização do trabalho docente: perspectivas e (des)continuidades. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 3, p. 2067-2082, jul./set. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16i3.14842>. Acesso em: 10 maio 2024.
- DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001.
- DAY, C. What is teaching about? Professionalism and the limitations of standards and competences. **European Journal of Education**, v. 54, n. 1, p. 1-4, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/ejed.12348>. Acesso em: 10 maio 2024.
- DOMINGUES, Thaiane de Góis. **A formação continuada dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental da rede pública do Paraná**. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2023.
- FERREIRA, Carmen Veronica Arantes. **Necessidades formativas de professores dos anos finais do Ensino Fundamental e o trabalho colaborativo universidade-escola**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2021.
- FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Artmed, 2009.
- FLORES, M. A. **Formação de professores: questões críticas e desafios a considerar**. In: CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Ed.). **Estado da Educação 2014**. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2015. p. 262-277.
- FLORES, M. A. Indução e desenvolvimento profissional de professores: desafios e possibilidades. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 18, p. 1-18, e6601004, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.14244/198271996601>. Acesso em: 10 maio 2025.
- FLORES, M. A. Quality teacher education: threats and possibilities. **Research in Teacher Education**, v. 14, n. 1, p. 44-48, maio 2024. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/382652412>. Acesso em: 10 maio 2025.
- FLORES, M. A. Teacher education in times of crisis: enhancing or deprofessionalising the teaching profession? **European Journal of Teacher Education**, v. 46, n. 2, p. 199-202, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/02619768.2023.2210410>. Acesso em: 10 maio 2025.
- FLORES, M. A. Why teacher education matters even more. **European Journal of Teacher**

Education, v. 46, n. 5, p. 1–7, 2023. Disponível em:
<https://doi.org/10.1080/02619768.2023.2298631>. Acesso em: 10 maio 2025.

FROHLICH, Arlênisa Nunes. **Perspectivas e desafios da atuação docente no ensino de Língua Inglesa da rede pública do município de Balsas – MA**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, UNIJUÍ, Balsas, 2023.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002. (Série Pesquisa em Educação). v. 1.

GATTI, B. A. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017. Disponível em:
<https://doi.org/10.7213/1981-416X.17.052.AO01>. Acesso em: 10 maio 2024.

GATTI, B. A. **O trabalho docente: avaliação, valorização, controvérsias**. Campinas: Autores Associados, 2021. (Coleção Questões da Nossa Época).

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S.; ANDRÉ, M. E. D. A.; ALMEIDA, P. C. A. de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: Unesco, 2019.

LAZARIM, Carol Alice Petroski. **Ensinar Ciências no Ensino Fundamental II: possibilidades e desafios na percepção de professores iniciantes**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2023.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2022.

MACÊDO, M.; ROMANOWSKI, J. P. The practice in undergraduate degrees for teacher education: an integrative review. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 41, e91579, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-0411.91579-T>. Acesso em: 5 maio 2025.

MARCELO, C. **A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor**. Os professores e a sua formação, v. 2, p. 51-76, 1992.

MARCELO, C. Educational influencers on Twitter: analysis of hashtags and relationship structure. **Comunicar**, v. 29, n. 68, p. 59-69, 2021. Disponível em:
<https://doi.org/10.3916/C68-2021-06>. Acesso em: 10 maio 2025.

MARCELO, G. C. **Formação de Professores – Para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCELO, C.; PALOMINOS-BASTIAS, M. Uso de tecnologías digitales para atender necesidades educativas especiales en la formación docente del educador diferencial. **Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación**, n. 61, p. 231-256, 2021. Disponível em:
<https://doi.org/10.12795/pixelbit.78020>. Acesso em: 10 maio 2025.

MARCELO, C.; VAILLANT, D. **A iniciação à docência na educação básica: dilemas, desafios e aprendizagens profissionais**. São Paulo: Cortez, 2020.

MARCELO, C.; VAILLANT, D. **Desarrollo profesional docente en tiempos digitales: un camino de aprendizaje**. Montevideo: Grupo Magro Editores, 2025. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/390620588>. Acesso em: 10 maio 2025.

MARCELO, C.; VAILLANT, D. **Desarrollo profesional docente: cómo se aprende a enseñar?** Madrid: Narcea, 2009.

MARTINS, Francisca Petronilha. **Mentoria: uma estratégia para a formação de professores iniciantes da área de Língua Portuguesa**. 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade de Taubaté, Taubaté, 2024.

NÓVOA, A.; ALVIM, Y. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Lisboa: EDUCA, 2022.

NUNES, C. P.; FAGUNDES, H. P. P. **Formação de professores: questões contemporâneas**. Curitiba: CRV, 2020.

OLIVEIRA, E. G.; BRITO, V. L. F.; SILVA, D. O. V.; NUNES, C. P. Desenvolvimento profissional docente: um olhar para além da formação. **EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação**, v. 5, n. 12, p. 23-39, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.26568/2359-2087.2018.3254>. Acesso em: 10 maio 2024.

PEREIRA, M. A. L.; ANDRÉ, M. A. A formação inicial do professor e o desenvolvimento profissional docente. **Devir Educação**, v. 1, n. 2, p. 5–18, 2017.

PRÍNCIPE, L.; ANDRÉ, M. E. D. A. Condições de trabalho na fase de indução profissional dos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 60-80, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/346965927>. Acesso em: 10 maio 2024.

REIS, A. T.; ANDRÉ, M. E. D. A.; PASSOS, L. F. Políticas de formação de professores no Brasil, pós LDB 9.394/96. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 12, n. 23, p. 33–52, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.31639/rbpf.v12i23.289>. Acesso em: 10 maio 2024.

REIS, N. S. *et al.* A produção de conhecimento sobre trabalho docente no Brasil: uma revisão da literatura especializada no assunto. **Revista Entreideias: Educação, Cultura e Sociedade**, Salvador, v. 9, n. 2, p. 87–112, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/346257506>. Acesso em: 10 maio 2025.

RIBEIRO, J. C. O. A.; NUNES, C. P. Formação inicial e continuada dos docentes: políticas e práticas. **Cadernos Cajuína**, v. 6, n. 2, p. 159–171, mar. 2021. Disponível em: <https://revistascientificas.ifpi.edu.br/index.php/cadernoscajuina/article/view/736>. Acesso em: 10 maio 2024.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e profissionalização docente**. 4. ed. rev. Curitiba: Ibpex, 2010.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e Profissionalização docente**. Curitiba: Ibepe, 2007.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. del P. B. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, A. H. dos. **Formação e desenvolvimento profissional de docentes que atuam em escolas particulares de Aracaju**. 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2024.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SHULMAN, L. S. **Knowledge and teaching: foundations of the new reform**. Harvard Educational Review, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.

SHULMAN, L. S. **Those who understand** knowledge growth in teaching. Educational Researcher, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

VIEIRA, F.; CUNHA, C. M.; FLORES, M. A. **Cenários de mudança na educação**. São Paulo: Appris, 2023.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: idéias práticas**. Lisboa: EDUCA, 1993.

APÊNCIDE A - Artigos relacionados à formação e desenvolvimento profissional docente

Identificação do artigo	Título	Autor(es)	Ano de publicação	Local de publicação
ART1	A importância e a formação do professor-leitor	de Fátima Sousa Oliveira Moura, Cynthia; Lima Lopes, Antônia Aparecida	2020	Muiraquitã: Revista de Letras e Humanidades
ART2	A inventividade na Educação Básica em tempos de pandemia: aprendizados da sala (virt)atual	de Almeida, Leila Raquel; Spagnolo, Carla	2020	Dialogia
ART3	A pessoa do professor: significados e sentidos sobre uma experiência formativa	Belém Ferreira Falcão, Giovana Maria; Vieira Ferreira, Afrânio	2020	Revista Brasileira de Extensão Universitária
ART4	As contribuições do estágio supervisionado para a formação profissional	da Silva, Givanildo; Vieira da Silva, Alex; dos Santos, Inalda Maria	2020	Dialogia
ART5	Consultoria colaborativa como estratégia de formação continuada para professores que atuam com estudantes com deficiência intelectual	Cardoso Lago, Danúsia; Tartuci, Dulcéria	2020	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação
ART6	Ensino por investigação: percepções de docentes sobre suas práticas	Araújo, Tamires Bartazar; de Lima, João Paulo Camargo; Passos, Marinez Meneghello	2020	Revista Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias
ART7	Formação continuada de professores para educação inclusiva: uma experiência com casos de ensino	Preichardt Duek, Viviane; Colombo Scarlati Domingues, Isa Mara; Mizukami, Maria da Graça Nicoletti; Martins, Lúcia de Araújo Ramos	2020	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação
ART8	Formação docente: o perfil dos professores de ciências dos anos finais do ensino fundamental	Andréa Ribeiro; Luciana Sedano	2020	Revista Prática Docente
ART9	Mestrados e doutorados profissionais como espaços de formação docente	Sousa Junior, Luiz de; Verhine, Robert Evan	2020	Revista Lusófona de Educação
ART10	Preditores de Depressão em Docentes do Ensino Privado	Gisele Brun, Luciana; Kieling Monteiro, Janine	2020	Aletheia
ART11	Processos para transformação da prática educativa em educação física: formação continuada no âmbito da extensão universitária	de Souza Antunes, Marina Ferreira	2020	Em Extensão
ART12	A construção de casos de ensino em um programa de indução profissional: potencialidades formativas	Gomes Teles, Nayana Cristina; Valentim da Silva, Fabrício; Pereira Gomes, Tiago	2021	Roteiro
ART13	A Discussão do Ensino de Ciências da Natureza na Formação Inicial e Continuada de Professores que atuam no Ensino Fundamental I	Ribeiro, Sidéia; Adams, Fernanda Welter; Nunes, Simara Maria Tavares	2021	Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica
ART14	A formação continuada e em serviço para professores do ensino fundamental em Fortaleza	Eduarda Rosa da Silva, Maria; Oliveira da Silva, Maria do Socorro; Tavora Furtado Ribeiro, Luis	2021	Encontros Universitários da UFC
ART15	A importância do estágio supervisionado: a percepção discente e docente sobre o curso de	Ribeiro, Cristiane Gonçalves; Silva, Renata Maria da	2021	Revista Ensino de Geografia (Recife)

Identificação do artigo	Título	Autor(es)	Ano de publicação	Local de publicação
	Licenciatura Plena em Geografia da UNEMAT-MT			
ART16	A inovação das práticas pedagógicas com uso de tecnologias digitais no ensino superior	Damm Tonetto Riedner, Daiani; Pischetola, Magda	2021	ETD: Educação Temática Digital
ART17	A mudança de compreensão sobre a educação física escolar a partir da participação no Programa Residência Pedagógica	Machado Borges, Robson; Lorencena de Oliveira, Diego Francisco; Regina Johann, Maria	2021	Caderno de Educação Física e Esporte
ART18	Apresentação: casos de ensino na pesquisa e formação docente: que conversa é essa?	Sabino de Farias, Isabel Maria; de Angelis Mussi, Amali	2021	Roteiro
ART19	Avaliação de desempenho docente: culpar, punir ou desenvolver profissionalmente?	Lima Jardimino, José Rubens; Mendes Sampaio, Ana Maria; Rezende Oliveri, Andressa Maris	2021	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação
ART20	Casos de ensino e aprendizagens da docência em/para processos formativos de futuros professores	Maria de Arruda Monteiro, Filomena	2021	Roteiro
ART21	Casos de ensino nas pesquisas sobre formação de professores	Agapito, Juliano; de Souza Hobold, Márcia	2021	Roteiro
ART22	Compromisso educacional e social: trajetórias de professores que desenvolvem projetos sociais esportivos	Godoi, Marcos Roberto; Kawashima, Larissa Beraldo; Moreira, Evando Carlos	2021	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação
ART23	Comunidade de prática e o desenvolvimento profissional docente de professores de Educação Física em uma escola brasileira	Lana Gonçalves, Luiza; Parker, Melissa; Vivienne Carbinatto, Michele	2021	Movimento
ART24	Desafios do ensino de matemática com tecnologias digitais nos anos iniciais	Soares Ribeiro, Elisângela; Sant'Ana, Irani Parolin; de Camargo Sant'Ana, Claudinei	2021	Roteiro
ART25	Formação continuada de professores para uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no Brasil	Cutrim Cardoso, Milena Jansen; Silva Almeida, Gil Derlan; Coelho Silveira, Thiago	2021	Revista Brasileira de Informática na Educação
ART26	Formação de professores a partir das práticas inclusivas e design universal para aprendizagem	Adriana de Jesus Arroio Agostini; Elizabete Cristina Costa Renders	2021	Práxis Educacional
ART27	Formação de professores em colaboração: possibilidades de ressignificação das práticas pedagógicas	Martins Tassoni, Elvira Cristina	2021	Revista Educação: Teoria e Prática
ART28	Formação de professores para a educação básica e o ensino da Arte: caminhos possíveis	Cordeiro, Ana Paula; de Araujo, Luciana Aparecida; dos Anjos, Cleriston Izidro	2021	Olhar de Professor
ART29	Formação Inicial de Professores de Biologia: Uma Proposta de Sequência Didática sobre a Natureza da Ciência	de Lima Filho, Adalberon Moreira; Delourdes Maciel, Maria	2021	Revista Internacional de Ciências
ART30	O início da carreira de um professor	Borges-Ribeiro, Camila;	2021	Arquivos em

Identificação do artigo	Título	Autor(es)	Ano de publicação	Local de publicação
	de educação física: desafios, saberes e perspectivas	Hunger, Dagmar		Movimento
ART31	O Pibid e a aprendizagem do fazer docente em tempos de pandemia	Alves, Francione Charapa; Martins, Elcimar Simão; Leite, Maria Cleide da Silva Ribeiro	2021	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação
ART32	Oralidade em contexto acadêmico: as configurações do gênero entrevista de especialista na formação docente	Silva Vieira, Daniela; Guedes Magalhães, Tania	2021	Fórum Lingüístico
ART33	Os saberes ou conhecimentos dos professores diante de atividades fundamentadas no ensino de ciências por investigação	Camargo de Lima, João Paulo; Bartazar Araujo, Tamires; Meneghelo Passos, Marinez	2021	Pedagogía y Saberes
ART34	Percepções de docentes do Ensino Fundamental: analisando uma intervenção de formação continuada em um contexto lúdico	Corrêa Pereira, Elienae Genésia; Amaral da Fontoura, Helena	2021	Investigações em Ensino de Ciências
ART35	Pesquisa e formação de professores com casos de ensino: fundamentos e potencialidades	Sabino de Farias, Isabel Maria; de Angelis Mussi, Amali	2021	Roteiro
ART36	Relações étnico-raciais e de gênero em debate nos Ateliês de Pesquisa: (Re)invenções nas Práticas Pedagógicas	de Oliveira Medeiros, Marleide Alves; Oliveira de Souza, Vaneza; Gomes da Silva, Ana Lúcia	2021	Odeere
ART37	Valores morais vão à escola? Relação entre concepções de professores e a qualidade da formação	Queiroz Siqueira, Felipe; de Lucca Freitas, Lia Beatriz	2021	PSICO
ART38	A contribuição da formação continuada na (re)construção de saberes docentes	Moro, Valderesa; Jung, Hildegard	2022	Educación (Pontificia Universidad Católica del Peru)
ART39	As perspectivas e impressões da formação continuada de professores da educação básica	Lima, Débora Cristina de; Paula, Leticia Carolina Borges de Lima; Almeida, Luiz Gonçalves de; e outros	2022	Revista Docência e Ciberultura
ART40	BNCC e BNC-formação: consequências na formação de professores para as escolas do campo	Titton, Mauro	2022	Roteiro
ART41	Didática e docência em tempos incertos: desafios à educação democrática e à justiça social	Barreto da Cruz, Giseli; Silvano Batalha, Cecília; Lahtermaher, Fernanda; da Silva Campelo, Talita	2022	Perspectiva
ART42	E a Educação Física? Narrativas de professores-pesquisadores sobre as aulas remotas em Institutos Federais	Jancer Ferreira, Heidi et al.	2022	Movimento
ART43	Educação intercultural em saúde: um debate desejável à formação docente	Guedes Neves, Fagner Henrique; Pires de Queiroz, Paulo	2022	Investigações em Ensino de Ciências
ART44	Ensino de ciências naturais: perspectivas de um grupo de professoras	Oja Persicheto, Aline Juliana	2022	Tópicos Educacionais

Identificação do artigo	Título	Autor(es)	Ano de publicação	Local de publicação
ART45	Formação continuada de professores de ciências em caráter investigativo, interdisciplinar e com mediação por tecnologias digitais	Ferreira, Marcello; da Silva Filho, Olavo Leopoldino; Oliveira Portugal, Khalil; e outros	2022	RBPB. Revista Brasileira de Pós-Graduação
ART46	Formação de professoras e professores e educação do campo no Brasil: do movimento à escola	José Martins, Fernando	2022	Revista Praxis & Saber
ART47	O desenvolvimento profissional docente em diálogo com as concepções teóricas de Pierre Bourdieu	Freitas, Leonardo Lopes de; Mariano, André Luiz Sena	2022	Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores
ART48	Professores de Educação Básica: um estudo sobre a formação continuada de um município do Pará	Rodrigues Dias, Valdelice	2022	Revista Foco
ART49	A atuação e a formação de professores em sociedades conectadas: profissionais da rede municipal de ensino em Passo Fundo - RS	Dalla Rizzarda, Angélica; Battisti, Sabrina	2023	Revista Educação: Teoria e Prática
ART50	A constituição do ser professora: novos desafios diante de um cenário de pandemia	Gestoso de Souza, Ana Paula; de Medeiros Rodrigues Reali, Aline Maria	2023	Acta Scientiarum: Education
ART51	A docência EBTT nos anos iniciais do ensino fundamental: uma proposta de formação em serviço	Neves Barcelos da Costa, Gabriela; de Amorim, Marcel Alvaro	2023	Roteiro
ART52	A escola como lugar privilegiado de aprendizagem docente	Lima Dias Oliveira, Jordane; Savedra Lima, Augusto José; Oliveira Marins Azevedo, Rosa	2023	Revista Educação & Formação
ART53	A formação continuada de professores/as em uma escola do campo em Parintins/AM	de Souza e Souza, Érica; da Silva Borges, Heloisa; Rodrigues do Nascimento, Gabriel	2023	Revista Educação & Formação
ART54	A formação continuada em serviço de professores de um município do Triângulo Mineiro	Lemes Nogueira, Adrinelly; Borges, Maria Célia	2023	Eccos - Revista Científica
ART55	A Formação docente em Geografia e a perspectiva de formação continuada	Santos Oliveira, Naiara; Dos Santos de Souza, Lucas; Mendonça de Carvalho, Diana	2023	Geopauta
ART56	A sistematização de experiências como propulsora da investigação-formação-ação em Ciências	Bremm, Daniele; da Costa Güllich, Roque Ismael	2023	Investigações em Ensino de Ciências
ART57	Ambiente interativo de aprendizagem e difusão de ciências: produto educacional e espaço de diálogo e pesquisa	Chagas, Sinara Silva; Moura, Ana Carolina de Oliveira Salgueiro de; Moraes, Maritza Costa	2023	Reflexão & Ação
ART58	Destino profissional de egressos de um curso noturno de licenciatura em Ciências Biológicas	Ferreira da Silva, Mardem Michael; Emílio Diniz-Pereira, Júlio	2023	Eccos - Revista Científica
ART59	Ensino da matemática no século XXI: D'Ambrosio e a mediação pelo digital	Araújo Moura, Filipe Antônio; Ferreira Nunes, Andrea Karla	2023	Eccos - Revista Científica

Identificação do artigo	Título	Autor(es)	Ano de publicação	Local de publicação
ART60	Ensino da matemática no século XXI: D'Ambrosio e a mediação pelo digital	Araújo Moura, Filipe Antônio; Ferreira Nunes, Andrea Karla	2023	Eccos - Revista Científica
ART61	Estágio supervisionado: formação e capacitação do professor de Matemática	de Sousa Dias, Vanderson; Rodrigues Sousa, Wellerson Junior; Lemos Pantoja, Ligia Françoise	2023	Revista Foco
ART62	Estudo de aula: uma formação no contexto do conhecimento pedagógico e dos saberes	Schuhmacher, Elcio; Milke Cipriani, Mayra Elaine	2023	Poiésis
ART63	Interlocuções de professores e organização do trabalho pedagógico no contexto do trabalho coletivo	Freire, Fernanda; Oliveira Barrichelo Cunha, Renata Cristina; Pin Pucci, Renata Helena	2023	Acta Scientiarum: Education
ART64	Lacuna de tecnologia na Formação Docente: uma análise na perspectiva do pensamento reflexivo	Khül, Marcelo Guilherme; Pontarolo, Edilson	2023	Revista Educação & Formação
ART65	Percepções de professores dos anos iniciais do ensino fundamental sobre aspectos da sua formação e práticas para ensinar ciências	Camargo de Lima, João Paulo; Dias Broietti, Fabiele Cristiane; de Oliveira Camargo de Lima, Keila Padilha; Bartazar Araújo, Tamires	2023	Revista Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias
ART66	Pesquisa-Trans-Formação como estratégia de formação docente	Fernanda Marcon Moura; Virgínia Mara Próspero da Cunha; Luciana de Oliveira Rocha Magalhães	2023	Obutchénie
ART67	Reflexões sobre metodologias ativas da aprendizagem e formação de professores	Braga Souza, Alessandra	2023	Revista Foco
ART68	Saberes didático-pedagógicos nos primeiros anos da docência: apontamentos para a formação docente	Moreira da Silva, Anderson; Medeiros Carmo, Edinaldo; Escovedo Selles, Sandra	2023	Investigações em Ensino de Ciências
ART69	Science teaching and the mobile collaborative learning approach: different educational contexts	Silva do Nascimento, Karla Angélica; da Silva Brito, Antonia Janieiry Ribeiro	2023	Acta Scientiarum: Education
ART70	“Gêneros orais e escritos na escola”: trajetórias e diálogos entretecidos	Carnin, Anderson; de Mattos Guimarães, Ana Maria	2024	Linguagem em (Dis)curso
ART71	A construção da identidade docente de professores de Educação Física na Educação Infantil	de Quadros, Lauryn Nunes et al.	2024	Movimento
ART72	A formação docente sua dificuldade em inserir novas tecnologias no currículo: o currículo escolar e a implementação de novas tecnologias	Aparecida Viana Santos, Silvana Maria et al.	2024	Revista Foco
ART73	A formação inicial de professores no Programa Residência Pedagógica	Azevedo Faheina, Evelyn Fernandes	2024	Dialogia
ART74	A personalidade no desenvolvimento	Menezes, Fabio;	2024	Revista Educação:

Identificação do artigo	Título	Autor(es)	Ano de publicação	Local de publicação
	profissional docente	Quintaneiro, Wellerson		Teoria e Prática
ART75	Autoeficácia docente para inclusão do autista nas aulas de Educação Física com foco na formação continuada no ano 2023	Oliveira Milhomem, Cybelle Aline	2024	Revista Foco
ART76	Contribuição de oficinas sobre metodologias ativas para o desenvolvimento profissional de professores	Lamim-Guedes, Valdir	2024	Dialogia
ART77	Desenvolvimento profissional: práticas inclusivas na formação de educadores para a educação especial	Posse Massini, Aline et al.	2024	Revista Foco
ART78	Ensino de História e dispositivos legais: reflexões sobre impactos na organização didático-pedagógica	Lima Ferreira, Carlos Augusto; Pacheco de Andrade, Celeste Maria	2024	Saeculum - Revista de História
ART79	Formação continuada de professores, educação a distância e pandemia: compreensões de profissionais da educação de uma rede municipal do norte de Santa Catarina	Felippe Oliveira, Lucilene Simone; Coêlho dos Santos, Aline; Buzzzi Rausch, Rita	2024	Eccos - Revista Científica
ART80	Formação continuada para professores na educação especial e inclusiva: um caminho para a equidade na aprendizagem	Mendes Ferreira, Angelo <i>et al.</i>	2024	Revista Foco
ART81	Formação de professores e desenvolvimento profissional no contexto do Clube de Ciências da Universidade Federal do Pará	Velasco Magno, Cleide Maria; Oliver Gonçalves, Terezinha Valim	2024	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação
ART82	Gêneros textuais e formação docente: contribuições dos grupos ALTER-AGE e ALTER-FIP	Gouvea Lousada, Eliane; Santos Abreu-Tardelli, Lília	2024	Linguagem em (Dis)curso
ART83	Identidade docente na formação inicial em ciências biológicas: análise dialógica da conversação	Câmara Araújo, Patrício; Rufino Nunes, Renata	2024	ETD: Educação Temática Digital
ART84	Inovação pedagógica: como as produções acadêmicas dialogam com compreensões conceituais?	Lago Rosier, Mariangela Oliveira; Cristina Ghisleni, Ana	2024	Eccos - Revista Científica
ART85	Interdisciplinaridade e complexidade: saberes e práticas dos professores de matemática nos anos finais do Ensino Fundamental	Branco Feltrin, Patricia; Ceccato de Lima, Lucia	2024	Perspectiva
ART86	O currículo de Ciências: reflexões de professores em pesquisa colaborativa sobre a BNCC	Iotte Medeiros, Vitor; da Silva Lopes, José Guilherme	2024	Revista Espaço do Currículo
ART87	O Estágio Supervisionado como ferramenta incentivadora na formação do professor de ciências: um relato de experiência	dos Santos Almeida, Thalyta Maria; Eleusa da Rocha, Josefa	2024	Diversitas Journal
ART88	Percepções de mestrands em educação sobre a formação do professor-pesquisador	Coêlho dos Santos, Aline; Maria Baruffi, Mônica; Felipe Oliveira, Lucilene Simone; Buzzzi Rausch, Rita	2024	Perspectiva

Identificação do artigo	Título	Autor(es)	Ano de publicação	Local de publicação
ART89	Possibilidades da pesquisa-formação em encontros colaborativos	Feitosa Soares, Antonina Mendes et al.	2024	GeSec: Revista de Gestão e Secretariado
ART90	Professoras iniciantes que ensinam Matemática e os aspectos determinantes de seu desenvolvimento profissional	Gama da Costa, Andressa Florcena; Miotto Morelatti, Maria Raquel	2024	Dialogia
ART91	Professores de Língua Portuguesa em formação nas/das/com as redes dos cotidianos escolares	Queiroz Pinto, Anaylle; da Costa Barros, João Luiz; Machado de Oliveira, Victor José	2024	Revista Espaço do Currículo
ART92	Professor-pesquisador: desafios de professores mestres e doutores que atuam na educação básica	Buzzi Rausch, Rita; Ribeiro Marques, Barbara Alves; Rocha Cardoso, Briza	2024	ETD: Educação Temática Digital
ART93	Representações sociais de alunos autistas por professores	Caseiro de Oliveira, Priscila; de Cássia Pereira Lima, Rita	2024	Dialogia
ART94	Vozes e memórias no/do cotidiano escolar: o primeiro dia de escola e de aula de professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica	Norberto Krug, Hugo; de Rosso Krug, Rodrigo	2024	Connection Line
ART95	Formação docente para o uso de tecnologias digitais no ensino	Corrêa dos Santos, Glicélio <i>et al.</i>	2025	Revista Foco

APÊNDICE B – Resumos dos artigos relacionados à formação e desenvolvimento profissional docente

Identificação do artigo	Resumo dos artigos selecionados
ART1	Destaca a relevância do professor como leitor e propõe estratégias formativas para fortalecer a prática da leitura crítica e literária no contexto escolar.
ART2	O artigo aborda a inventividade docente durante a pandemia, destacando aprendizados construídos na sala de aula virtual e os desafios enfrentados por professores da educação básica.
ART3	Reflete sobre a formação docente a partir da perspectiva da subjetividade e dos significados atribuídos pelos professores à sua trajetória formativa.
ART4	Analisa as contribuições do estágio supervisionado na formação de professores, destacando sua relevância na construção de saberes profissionais e no enfrentamento dos desafios da prática educativa.
ART5	O artigo apresenta a consultoria colaborativa como estratégia de formação continuada, com foco em professores que atuam com estudantes com deficiência intelectual, destacando o papel da formação compartilhada e da inclusão.
ART6	Analisa percepções de docentes sobre práticas de ensino por investigação. Aponta a importância da aprendizagem reflexiva e da análise de conteúdo no contexto da educação básica, com foco no ensino de ciências.
ART7	Relata uma experiência de formação continuada com foco na educação inclusiva, utilizando casos de ensino como metodologia para o desenvolvimento docente.
ART8	Investiga o perfil formativo de professores de Ciências nos anos finais do fundamental em uma rede pública da Bahia, analisando a adequação da formação à prática docente.
ART9	Discute o papel dos programas de pós-graduação profissionais como locus de formação docente e aproximação entre educação básica e superior no Brasil.
ART10	Investiga fatores preditores da depressão em docentes do ensino privado, relacionando questões emocionais e condições de trabalho com a saúde mental dos professores.
ART11	Discute os processos de transformação da prática docente em educação física por meio de ações de formação continuada realizadas em programas de extensão universitária.
ART12	Apresenta o processo de construção de casos de ensino em programas de indução profissional, destacando suas potencialidades na formação de professores iniciantes.
ART13	Analisa desafios na formação inicial e continuada de professores do Ensino Fundamental I no ensino de Ciências da Natureza, com base em pesquisa qualitativa com docentes da rede pública.
ART14	Analisa a formação continuada e em serviço no município de Fortaleza com base em análise documental e relatos docentes, enfatizando a formação como movimento de reflexão e desenvolvimento profissional.
ART15	Este artigo justifica a importância do estágio no curso de Geografia da UNEMAT, por integrar teoria e prática. Utiliza pesquisa bibliográfica, documental e participante. A sistematização dos dados evidencia a necessidade de preparação e formação continuada. Conclui-se que o estágio, quando bem planejado, é essencial ao desenvolvimento profissional docente.
ART16	Explora práticas inovadoras com tecnologias digitais na formação inicial de professores no ensino superior, evidenciando os impactos da mediação tecnológica no processo de ensino-aprendizagem.
ART17	Estuda como a participação no Programa Residência Pedagógica impacta a compreensão de licenciandos sobre a Educação Física escolar, promovendo reflexões sobre o papel docente.
ART18	Apresenta uma introdução teórica sobre o uso de casos de ensino como metodologia na pesquisa e formação docente, destacando suas possibilidades para a prática educativa.
ART19	Discute os sentidos atribuídos à avaliação de desempenho docente, contrapondo abordagens punitivas e desenvolvimentistas no contexto educacional.
ART20	Discute o uso de casos de ensino nos processos formativos de futuros professores, destacando suas contribuições para a aprendizagem da docência.
ART21	Analisa o uso de casos de ensino como metodologia em pesquisas sobre formação docente, evidenciando suas contribuições teóricas e práticas.

Identificação do artigo	Resumo dos artigos selecionados
ART22	Apresenta experiências de professores que desenvolvem projetos sociais esportivos, evidenciando o compromisso com a transformação social e a articulação entre educação e esporte.
ART23	Estuda o papel das comunidades de prática no desenvolvimento profissional de professores de Educação Física, com base em uma pesquisa-ação.
ART24	Explora os desafios enfrentados por professores dos anos iniciais no uso de tecnologias digitais no ensino da matemática, destacando as práticas em sala de aula e a formação docente.
ART25	O artigo discute as políticas e práticas de formação continuada de professores no Brasil voltadas ao uso das TICs, destacando a importância do letramento digital docente.
ART26	Apresenta contribuições do Design Universal para Aprendizagem (DUA) à formação docente inclusiva, a partir de práticas e saberes construídos no cotidiano escolar.
ART27	Analisa a colaboração entre professores como estratégia formativa para a ressignificação das práticas pedagógicas, com base em estudos de caso e experiências formativas.
ART28	Reflete sobre caminhos possíveis para a formação docente voltada ao ensino da arte na educação básica, com foco em práticas pedagógicas integradoras e sensíveis à diversidade.
ART29	Apresenta uma proposta de sequência didática sobre a natureza da ciência voltada à formação inicial de professores de Biologia, com foco na abordagem investigativa e na reflexão epistemológica.
ART30	Analisa os saberes da experiência de uma professora em início de carreira na Educação Física, a partir de entrevista e análise de conteúdo sobre a prática pedagógica.
ART31	Reflete sobre o impacto do PIBID na formação docente durante a pandemia, analisando o desenvolvimento de saberes pedagógicos em contextos remotos e desafiadores.
ART32	Apresenta um modelo didático de entrevista de especialista como ferramenta de formação docente, promovendo práticas de oralidade e produção de linguagem no contexto acadêmico.
ART33	Analisa os saberes docentes mobilizados em práticas fundamentadas no ensino por investigação, destacando implicações para a formação e o desenvolvimento profissional.
ART34	Estuda o impacto de uma intervenção formativa com abordagem lúdica na prática de professores do Ensino Fundamental, com foco na educação científica.
ART35	Apresenta fundamentos teóricos e potencialidades do uso de casos de ensino na pesquisa e formação docente, com foco na profissionalização docente.
ART36	Analisa como os Ateliês de Pesquisa promovem reflexões e reinvenções pedagógicas a partir dos debates sobre relações étnico-raciais e de gênero, contribuindo para práticas mais equitativas.
ART37	Investiga a relação entre as concepções de professores sobre valores morais e a qualidade da formação docente, com enfoque em práticas escolares e formação ética.
ART38	Discute a formação continuada como espaço de reconstrução de saberes docentes, a partir de experiências formativas reflexivas e colaborativas.
ART39	Analisa impressões de professores sobre sua formação continuada, com base em entrevistas e questionários, considerando aspectos como teoria e prática no cotidiano docente.
ART40	Discute os impactos das diretrizes curriculares nacionais na formação de professores do campo, com análise crítica das políticas educacionais.
ART41	Discute os desafios contemporâneos da docência e da didática frente às incertezas sociais, com foco na promoção da educação democrática e da justiça social.
ART42	Analisa narrativas de professores de Educação Física sobre os desafios enfrentados no ensino remoto durante a pandemia em Institutos Federais.
ART43	Aborda a importância da educação intercultural na formação docente em saúde, discutindo práticas pedagógicas e o papel da diversidade nos contextos escolares e sociais.
ART44	Relata uma experiência de formação continuada com professoras dos anos iniciais sobre o ensino de Ciências Naturais, promovendo práticas pedagógicas mais reflexivas.
ART45	Discute a formação continuada de professores de Ciências com enfoque interdisciplinar, investigativo e digital, tendo como estudo o curso Ciência é 10, da Universidade de Brasília.
ART46	Explora a trajetória da formação de professores do campo, relacionando os movimentos sociais e as políticas públicas à consolidação da educação do campo no Brasil.

Identificação do artigo	Resumo dos artigos selecionados
ART47	Explora o conceito de habitus de Bourdieu como chave para compreender o desenvolvimento profissional docente, considerando trajetórias formativas e subjetividades.
ART48	Investiga a formação continuada de professores da Educação Básica em um município do Pará, com ênfase nas necessidades formativas e nas políticas de desenvolvimento profissional.
ART49	Analisa a atuação e a formação de professores no contexto de sociedades conectadas, com foco na rede municipal de Passo Fundo - RS, e nas exigências da cultura digital.
ART50	Reflete sobre os desafios enfrentados pelas professoras durante a pandemia, destacando os impactos na constituição da identidade profissional docente.
ART51	Apresenta uma proposta de formação em serviço para docentes da carreira EBTT, com foco nos anos iniciais e no desenvolvimento profissional colaborativo.
ART52	Discute o papel da escola como espaço formativo para professores, enfatizando a aprendizagem situada, o ambiente escolar e o desenvolvimento profissional na prática.
ART53	Relata uma experiência de formação continuada em uma escola do campo, destacando os desafios e as contribuições da formação para o contexto rural.
ART54	Discute a formação continuada de professores do ensino fundamental I, com base em pesquisa qualitativa que destaca a relação entre formação e valorização profissional.
ART55	Aborda a importância da formação continuada na trajetória de professores de Geografia, com base em análise de práticas formativas e desafios enfrentados no cotidiano escolar.
ART56	Analisa como a sistematização de experiências contribui para processos de formação docente baseados em investigação e ação no ensino de Ciências.
ART57	Apresenta um ambiente interativo de aprendizagem como produto educacional voltado ao ensino de Ciências, destacando seu potencial como espaço de diálogo e pesquisa.
ART58	Investiga o percurso profissional de egressos de um curso noturno de licenciatura em Ciências Biológicas e os motivos para ingresso ou evasão da docência.
ART59	Reflete sobre os impactos das tecnologias digitais no ensino da matemática, com base nas contribuições de D'Ambrosio e em referenciais teóricos como Freire e Tardif.
ART60	Reflete sobre a mediação digital no ensino da Matemática a partir das ideias de Ubiratan D'Ambrosio, discutindo desafios e potencialidades pedagógicas.
ART61	Analisa a importância do estágio supervisionado na formação de professores de Matemática, destacando a articulação entre teoria e prática.
ART62	Analisa a metodologia Estudo de Aula e suas contribuições para a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK) e o uso de metodologias ativas de ensino.
ART63	Explora as interlocuções entre professores no planejamento e organização coletiva do trabalho pedagógico, destacando práticas colaborativas e processos formativos.
ART64	Discute a ausência de integração tecnológica na formação docente, à luz do pensamento reflexivo, e propõe caminhos para superar essa lacuna no processo formativo.
ART65	Analisa as percepções de professores sobre sua formação e práticas pedagógicas relacionadas ao ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental.
ART66	Apresenta a metodologia de Pesquisa-Trans-Formação como estratégia formativa que articula pesquisa, prática e reflexão crítica entre professores da educação física.
ART67	Apresenta reflexões sobre metodologias ativas e sua relação com a formação docente, considerando práticas participativas e o papel do professor como mediador.
ART68	Reflete sobre os saberes docentes construídos nos primeiros anos de atuação profissional e suas contribuições para a formação inicial e continuada.
ART69	Aborda o ensino de ciências por meio da aprendizagem colaborativa móvel, analisando sua aplicação em diferentes contextos educacionais. (Artigo em inglês, resumo adaptado ao português.)
ART70	Analisa a relação entre gêneros orais e escritos no contexto escolar, refletindo sobre a formação docente e os diálogos construídos em práticas de linguagem aplicadas.
ART71	Investiga o processo de construção da identidade docente de professores de Educação Física na Educação Infantil, a partir de entrevistas semiestruturadas.

Identificação do artigo	Resumo dos artigos selecionados
ART72	Explora as dificuldades de professores em integrar novas tecnologias ao currículo escolar, com base em estudo sobre políticas formativas e resistências institucionais.
ART73	Apresenta uma análise sobre o Programa Residência Pedagógica e sua contribuição para a formação inicial de professores, enfatizando a relação entre teoria e prática.
ART74	Discute o papel da pessoalidade e da experiência subjetiva no desenvolvimento profissional docente, refletindo sobre trajetórias e identidades construídas ao longo da carreira.
ART75	Estuda a percepção de autoeficácia de professores de Educação Física em relação à inclusão de alunos autistas, no contexto da formação continuada.
ART76	Discute os efeitos das oficinas de metodologias ativas no desenvolvimento profissional de professores de uma rede municipal de ensino em Santa Catarina.
ART77	Investiga práticas formativas voltadas à educação especial, com foco na inclusão e no desenvolvimento profissional de educadores em redes públicas.
ART78	Reflete sobre o impacto dos dispositivos legais no ensino de História e na organização didático-pedagógica nas escolas de educação básica.
ART79	Analisa as percepções de profissionais da educação básica sobre a educação a distância durante a pandemia, com base em pesquisa quali-quantitativa realizada em Santa Catarina.
ART80	Apresenta propostas de formação continuada para professores da educação especial, com enfoque em práticas inclusivas e equitativas.
ART81	Relata experiências de formação docente e desenvolvimento profissional a partir das práticas realizadas no Clube de Ciências da UFPA.
ART82	Analisa a contribuição de grupos de pesquisa na formação docente por meio do trabalho com gêneros textuais, destacando implicações didáticas e formativas.
ART83	Analisa a identidade docente na formação inicial em Ciências Biológicas por meio da análise dialógica da conversação. Aponta para a importância das interações e da reflexão crítica na construção da identidade profissional.
ART84	Apresenta uma análise do estado da arte sobre inovação pedagógica, a partir da produção acadêmica e suas interações com bases conceituais contemporâneas.
ART85	Reflete sobre práticas interdisciplinares de professores de matemática nos anos finais do fundamental, destacando os saberes construídos frente à complexidade do ensino.
ART86	Apresenta reflexões docentes sobre o currículo de Ciências e a BNCC a partir de uma pesquisa colaborativa, enfatizando desafios e possibilidades formativas.
ART87	Relata a experiência de estágio supervisionado na formação de professores de Ciências, destacando seu papel na construção da identidade docente e no estímulo à prática pedagógica reflexiva.
ART88	Apresenta a visão de mestrands sobre a construção da identidade do professor-pesquisador, destacando desafios formativos e práticas investigativas no campo da educação.
ART89	Analisa encontros colaborativos como espaços de pesquisa-formação, enfatizando o papel da troca de experiências e da construção coletiva de saberes docentes.
ART90	Investiga os fatores que influenciam o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes que ensinam Matemática, com ênfase em aspectos formativos e contextuais.
ART91	Explora a formação docente em Língua Portuguesa com base nas redes dos cotidianos escolares, refletindo sobre práticas discursivas e identidade profissional.
ART92	O artigo aborda os desafios enfrentados por professores mestres e doutores na educação básica. Destaca a conciliação entre docência e pesquisa e os efeitos da pandemia na atuação desses profissionais.
ART93	Estuda as representações sociais de alunos autistas por professores e suas implicações para o desenvolvimento profissional e atuação nas Salas de Recursos Multifuncionais.
ART94	Relata experiências de professores iniciantes de Educação Física em seus primeiros dias na escola, refletindo sobre memórias, desafios e inserção profissional.
ART95	Explora a formação de professores para o uso de tecnologias digitais, destacando desafios, estratégias metodológicas e políticas públicas relacionadas ao tema.

APÊNDICE C – Termo de Livre Consentimento e Esclarecimento Professores



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA PROGRAMA DE PÓS-
GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PROFESSORES)

Título da pesquisa:

FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DOS DOCENTES ATUANTES EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO DE ARACAJU/SE

Pesquisadora: Rosângela Maria da Vitória Santos

Orientador: Cláudio Pinto Nunes

Número do CAAE: 78343624.4.0000.5546

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante da pesquisa e é elaborado em duas vias, assinado e rubricado pelo pesquisador e pelo participante/responsável legal, sendo que uma via deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

Justificativa e objetivos:

A presente pesquisa está atrelada a linha de pesquisa Formação de Educadores do programa de Pós-graduação em Educação da UFS e vinculada às ações do Grupo de Pesquisa Formação e Atuação Docente – INTERAÇÃO e pretende investigar os desafios e as perspectivas dos docentes atuantes nas instituições de ensino privadas e públicas no município de Aracaju, no tocante a formação e o desenvolvimento profissional docente.

O impacto social proporcionado por esta pesquisa pretende estabelecer parâmetros investigativos de realidades distintas, visando construir possibilidades futuras de ações mais efetivas para a melhoria profissional e o ensino aprendizagem dos alunos.

Procedimentos:

A pesquisa descritiva de abordagem Qualitativa será realizada a partir da aplicação de questionário que será entregue aos professores em suas respectivas escolas. Esse instrumento será utilizado para traçar o perfil dos professores com as seguintes informações: origem de graduação/licenciatura, tempo de serviço, local de atuação, modalidade de ensino, entre outras características. Após traçar o perfil da amostra de pesquisa também será utilizada como instrumento de produção de dados entrevistas do tipo semiestruturada. Utilizaremos os

protocolos de pesquisa na etapa de execução em ambiente virtual, conforme as recomendações do OFÍCIO CIRCULAR Nº 2 / 2 02 1 / C O N E P / S E C N S / M S de 24 de fevereiro de 2021. Não serão solicitados dados pessoais na aceção da LGPD Lei nº 13.079 de 2018. Participando do estudo você está sendo convidado a preencher um questionário cujas questões discorrerão sobre os seguintes indicadores: 1- Formação; 2- Ensino; 3- Organização; 4- Desenvolvimento; 5- Planejamento.

Desconfortos e riscos:

A presente pesquisa, em acordo com Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 19, envolve resposta a um questionário padronizado e entrevista, algumas perguntas podem acarretar risco de desconforto e/ou constrangimento. “a possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural do ser humano, em qualquer etapa da pesquisa e dela decorrente”. Você tem o direito de responder apenas as perguntas que não lhe cause desconforto e/ou constrangimento. Como também, tem o direito desistir a qualquer momento de participar da pesquisa, sem qualquer prejuízo. Havendo algum dano decorrente da pesquisa, o participante terá direito a solicitar indenização através das vias judiciais (Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 19).

Benefícios:

A partir da sua participação nesta pesquisa, você contribuirá na construção de conhecimentos sobre o planejamento de práticas de formação e desenvolvimento profissional e as demandas concretas dos Docentes da rede pública e particular de ensino de Aracaju/SE.

Acompanhamento e assistência:

Você tem o direito à assistência integral e gratuita devido a danos diretos e indiretos, imediatos e tardios, pelo tempo que for necessário. Assumimos o compromisso de divulgar os resultados da pesquisa, em formato acessível ao grupo ou população que foi pesquisada (Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 3º, Inciso IV). Assumimos o retorno aos participantes da pesquisa, como aconselhamento e orientações e que traga benefícios diretos a eles sem prejuízo do retorno à sociedade em geral.

Todos os participantes têm o direito ao sigilo e à confidencialidade das informações prestadas, bem como de decidir se sua identidade será divulgada e quais são, dentre as informações que forneceu as que podem ser tratadas de forma pública. Assumimos também o compromisso de que as informações obtidas SERÃO UTILIZADAS SOMENTE CONFORME OS OBJETIVOS PROPOSTO PELA PESQUISA (Resolução CNS 510 de 2016, Artigo 9º, Inciso V; Artigo 17, Inciso IV).

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado.

Ressarcimento e Indenização:

Você terá a garantia ao direito à indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com o pesquisadora Rosângela Maria da Vitória Santos, no endereço residencial, rua José Carlos da Vitória, Casa

106, Zona de Expansão/ Bairro Robalo, Aracaju. CEP 49004-463. Telefone (79) 98876-9780. E-mail: ro.vitoria@academico.ufs.br

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFS Campus da Saúde Prof. João Cardoso Nascimento - Prédio do Centro de Pesquisas Biomédicas, Rua Cláudio Batista s/nº Bairro: Sanatório – Aracaju CEP: 49.060- 110 – SE Contato por e-mail: cep@academico.ufs.br Telefone e horários para contato: (79) 3194-7208 – Segunda a Sexta-feira das 07 às 12h.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas. (Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 17, Incisos IX e X).

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar:

Nome do (a) participante da pesquisa:

_____Data: __/_____/_____. (Assinatura do participante da pesquisa)

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 510/2016 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante da pesquisa. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado e pela CONEP, quando pertinente. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante da pesquisa.

_____Data: __/_____/_____.

Rosângela Maria da Vitória Santos (Assinatura do pesquisador)

APÊNDICE D – Termo de Livre Consentimento e Esclarecimento Coordenadores

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA PROGRAMA DE PÓS-
GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (COORDENADORES)**Título da pesquisa:**

FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DOS DOCENTES ATUANTES EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO DE ARACAJU/SE

Pesquisadora: Rosângela Maria da Vitória Santos

Orientador: Cláudio Pinto Nunes

Número do CAAE:78343624.4.0000.5546

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante da pesquisa e é elaborado em duas vias, assinado e rubricado pelo pesquisador e pelo participante/responsável legal, sendo que uma via deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

Justificativa e objetivos:

A presente pesquisa está atrelada a linha de pesquisa Formação de Educadores do programa de Pós-graduação em Educação da UFS e vinculada às ações do Grupo de Pesquisa Formação e Atuação Docente – INTERAÇÃO e pretende investigar os desafios e as perspectivas dos docentes atuantes na rede de ensino privada e pública no município de Aracaju, no tocante a formação e o desenvolvimento profissional docente. O impacto social proporcionado por esta pesquisa pretende estabelecer parâmetros de realidades distintas, visando construir possibilidades futuras de ações mais efetivas para a melhoria profissional e o ensino aprendizagem dos alunos.

Procedimentos:

A pesquisa descritiva de abordagem Qualitativa será realizada a partir da aplicação de questionário que será entregue aos professores em suas respectivas escolas. Esse instrumento será utilizado para traçar o perfil dos professores com as seguintes informações: origem de graduação/licenciatura, tempo de serviço, local de atuação, modalidade de ensino, entre outras características. Após traçar o perfil da amostra de pesquisa também será utilizada como

instrumento de produção de dados entrevistas do tipo semiestruturada. Utilizaremos os protocolos de pesquisa na etapa de execução em ambiente virtual, conforme as recomendações do OFÍCIO CIRCULAR Nº 2 / 2021 / C ONEP / SECNS / M S de 24 de fevereiro de 2021. Não serão solicitados dados pessoais na aceção da LGPD Lei nº 13.079 de 2018. Participando do estudo você está sendo convidado a preencher um questionário cujas questões discorrerão sobre os seguintes indicadores: 1- Formação; 2- Ensino; 3- Organização; 4- Desenvolvimento profissional; 5- Planejamento.

Desconfortos e riscos:

A presente pesquisa, em acordo com resolução CNS nº 510 de 2016, artigo 19, envolve resposta a um questionário padronizado e entrevista, algumas perguntas podem acarretar risco de desconforto e/ou constrangimento. “a possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural do ser humano, em qualquer etapa da pesquisa e dela decorrente”. Você tem o direito de responder apenas as perguntas que não lhe cause desconforto e/ou constrangimento. Como também, tem o direito desistir a qualquer momento de participar da pesquisa, sem qualquer prejuízo. Havendo algum dano decorrente da pesquisa, o participante terá direito a solicitar indenização através das vias judiciais (Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 19).

Benefícios:

A partir da sua participação nesta pesquisa, você contribuirá na construção de conhecimentos sobre o planejamento de práticas de formação e desenvolvimento profissional e as demandas concretas dos Docentes da rede pública e particular de ensino de Aracaju-SE.

Acompanhamento e assistência:

Você tem o direito à assistência integral e gratuita devido a danos diretos e indiretos, imediatos e tardios, pelo tempo que for necessário. Assumimos o compromisso de divulgar os resultados da pesquisa, em formato acessível ao grupo ou população que foi pesquisada (Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 3º, Inciso IV). Assumimos o retorno aos participantes da pesquisa, como aconselhamento e orientações e que traga benefícios diretos a eles sem prejuízo do retorno à sociedade em geral.

Todos os participantes têm o direito ao sigilo e à confidencialidade das informações prestadas, bem como de decidir se sua identidade será divulgada e quais são, dentre as informações que forneceu as que podem ser tratadas de forma pública. Assumimos também o compromisso de que as informações obtidas **SERÃO UTILIZADAS SOMENTE CONFORME OS OBJETIVOS PROPOSTO PELA PESQUISA** (Resolução CNS 510 de 2016, Artigo 9º, Inciso V; Artigo 17, Inciso IV).

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado.

Ressarcimento e Indenização:

Você terá a garantia ao direito à indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

Contatos:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com o pesquisadora Rosângela Maria da Vitória Santos, no endereço residencial, rua José Carlos da Vitória, Casa

106, Zona de Expansão/ Bairro Robalo, Aracaju. CEP 49004-463. Telefone (79) 98876-9780. E-mail: ro.vitoria@academico.ufs.br e o pesquisador/orientador Luiz Anselmo Menezes Santos, no endereço residencial, Av. Gal. Djenal Tavares de Queiroz, 405, Cond. Living Residence Bloco Vision apart 1304, Luzia, CEP 49045- 423, Aracaju - SE. Telefone (79) 99117-2511. E-mail: anselmomenezes@academico.ufs.br

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFS Campus da Saúde Prof. João Cardoso Nascimento - Prédio do Centro de Pesquisas Biomédicas, Rua Cláudio Batista s/nº Bairro: Sanatório – Aracaju CEP: 49.060-110 – SE Contato por e-mail: cep@academico.ufs.br Telefone e horários para contato: (79) 3194-7208 – Segunda a Sexta-feira das 07 às 12h.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas. (Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 17, Incisos IX e X).

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar:

Nome do (a) participante da pesquisa:

_____Data: __/_____/_____. (Assinatura do participante da pesquisa)

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 510/2016 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante da pesquisa. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado e pela CONEP, quando pertinente. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante da pesquisa.

_____Data: __/_____/_____.
 Rosângela Maria da Vitória Santos (Assinatura do pesquisador)

APÊNDICE E - Questionário individual para os docentes**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO****QUESTIONÁRIO INDIVIDUAL PARA OS DOCENTES**

Este questionário faz parte da pesquisa **FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DOS DOCENTES ATUANTES EM REDE DE ENSINO PRIVADA E PÚBLICA DE ARACAJU/SE.**

INSTRUÇÕES PARA O PREENCHIMENTO: Solicitamos sua colaboração no sentido de responder este questionário. Busque responder com sinceridade. Não deixe nenhuma questão sem resposta e reflita bem antes de responder. Faça uma revisão ao término de cada uma das respostas assinaladas e ao final, o entregue ao pesquisador (a). Não há necessidade de colocar seu nome, garantimos que suas respostas serão utilizadas como dados científicos. Agradecemos desde já sua colaboração.

REDE DE ENSINO QUE ATUA NO MOMENTO DA ABORDAGEM:

- () Escola Pública.
() Escola Particular.

COMPONENTE CURRICULAR QUE MINISTRO: ()

CATEGORIA 1 – FASES DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL:

1º - Em relação às fases de desenvolvimento profissional, indique em qual você se encontra no momento. Marque X somente em uma alternativa.

- A - () Fase de iniciação: corresponde a formação durante a iniciação à docência, que se caracteriza principalmente pelo período de adaptação dos primeiros anos de exercício docente.
B - () Fase de formação permanente: corresponde a formação que inclui mais atividades planejadas de modo a permitir o aperfeiçoamento do seu ensino.

2º - Há quanto tempo atua diretamente na Educação Básica?

- A - () Menos de 5 anos.
B - () Entre 5 e 10 anos. C - () Acima de 10 anos. D - () Acima de 20 anos.

3º - Neste momento de desenvolvimento profissional, você possui quantos vínculos empregatícios com a Educação Básica?

- A - () Um vínculo.
- B - () Dois vínculos.
- C - () Três vínculos.
- D - () Mais de três vínculos.

4º - Durante o seu desenvolvimento profissional, você realizou algum tipo de Pós-graduação? Pode marcar mais de uma alternativa.

- A - () Sim, Lato Sensu (Especialização). B - () Sim, Stricto Sensu (Mestrado).
- C - () Sim, Stricto Sensu (Doutorado). D - () Não possuo.

CATEGORIA 2 – DESENVOLVIMENTO E INOVAÇÃO CURRICULAR:

5º - Em relação ao planejamento, implementação e avaliação curricular, responda. É permitido marcar em mais de uma alternativa.

A instituição que você trabalha possui algum planejamento e desenvolvimento de formação para os professores?

- A - () A instituição que trabalho sempre realiza planejamento, implementação e avaliação curricular.
- B - () A instituição que trabalho esporadicamente realiza planejamento, implementação e avaliação curricular.
- C - () A instituição que trabalho nunca realiza planejamento, implementação e avaliação curricular.
- D - () Não tenho conhecimento que a instituição que trabalho realiza planejamento, implementação e avaliação curricular.

6º - Em relação à inovação curricular, responda. É permitido marcar em mais de uma alternativa.

- A - () A instituição constrói um currículo inovado, autônomo e centralizado.
- B - () A instituição constrói um currículo com participação ativa dos professores.
- C - () A instituição realiza diagnósticos de problemas escolares e intervém quando necessário.
- D - () A instituição não realiza nenhuma das ações anteriores.

CATEGORIA 3 – DIMENSÃO ORGANIZACIONAL DA ESCOLA:

7º - No tocante ao desenvolvimento organizacional da escola que você trabalha, responda.

Marque X somente em uma alternativa.

- A - () A instituição possui um bom desenvolvimento em relação à: gestão, liderança, cultura, metas partilhadas, clima e estrutura escolar.
- B - () A instituição possui um regular desenvolvimento em relação à: gestão, liderança, cultura, metas partilhadas, clima e estrutura escolar.
- C - () A instituição possui um ruim desenvolvimento em relação à: gestão, liderança, cultura, metas partilhadas, clima e estrutura escolar.
- D - () Não tenho conhecimento que a instituição possua alguma ação para desenvolvimento organizacional da escola.

8º - Qual seu posicionamento quanto a Formação Continuada fornecida pela escola?

Marque X somente em uma alternativa.

- A) () Considero importante, mas pouco aproveitável.
- B) () Considero imprescindível para atualização docente.
- C) () Considero improdutivo, sem resultados significativos.
- D) () Considero uma imposição vinda de cima para baixo.
- E) () Considero ineficaz para a realidade do cotidiano escolar.

9º - Você participou de alguma ação de formação continuada fornecida pela escola nos últimos 5 anos? É permitido marcar em mais de uma alternativa.

- A - () Palestras, congressos, colóquios e/ou seminários.
- B - () Cursos de capacitação e/ou cursos de aperfeiçoamento.
- C - () Programas.
- D - () Cursos a distância (on-line).
- E - () Não participei.

CATEGORIA 4 – CONHECIMENTO DIDÁTICO DE CONTEÚDO E CONHECIMENTO PEDAGÓGICO:

10º - Em relação ao conhecimento didático de conteúdo aprendido durante a graduação e o conhecimento pedagógico aplicado no seu exercício docente, você considera que:

- A - () Todos os conhecimentos adquiridos se aplicam à minha prática docente.
- B - () A maioria dos conhecimentos adquiridos se aplicam à minha prática docente.
- C - () Apenas uma pequena parte dos conhecimentos adquiridos se aplicam à minha

prática docente.

D – () Nenhum dos conhecimentos adquiridos se aplicam à prática docente.

CATEGORIA 5 – INTEGRAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA:

11º - No tocante à relação entre teoria e prática que vem sendo realizada durante o seu desenvolvimento profissional, você considera que:

A – () Ambas têm sido indissociáveis.

B – () Se relacionam na maioria dos momentos.

C – () Se relacionam em poucos momentos.

D – () Não existe relação entre elas.

12º - Durante a graduação, como foi o seu contato com a prática docente e com o contexto da escola/educação básica?

A - () Tive um grande contato e várias experiências relevantes para a minha futura atuação.

B - () Não tive muito contato, mas foram suficientes para a minha futura atuação.

C - () Tive pouco contato e estes foram insuficientes para a minha futura atuação.

D - () Não tive nenhum contato direto.

13º - No tocante às estruturas sociais e acadêmicas de ensino, a instituição que você trabalha: É permitido marcar em mais de uma alternativa.

A - () Sempre realiza estratégias de comunicação com atividades, tarefas e métodos que possibilitam que o professor compreenda e reflita na e sobre a ação

B - () Esporadicamente realiza estratégias de comunicação com atividades, tarefas e métodos que possibilitam que o professor compreenda e reflita na e sobre a ação

C - () Nunca realiza estratégias de comunicação com atividades, tarefas e métodos que possibilitam que o professor compreenda e reflita na e sobre a ação

D - () Não tenho conhecimento se a instituição realiza tais ações.

CATEGORIA 6 – FORMAÇÃO RECEBIDA X ENSINO SOLICITADO:

14º - Em relação à formação recebida antes e após o início do exercício docente e o ensino exigido pela escola, responda. Marque X somente em uma alternativa.

A - () É contextualizado e não sinto dificuldade durante o exercício docente.

B - () Necessito de poucas adaptações durante o exercício docente.

C - () Necessito de muitas adaptações durante o exercício docente.

D - () É completamente diferente, sinto muita dificuldade e preciso me adaptar totalmente.

15º - No tocante às possíveis lacunas deixadas na formação inicial, qual você considera que mais impede o seu desempenho no exercício docente? Marque X somente em uma alternativa.

A – () Aprimoramento dos conhecimentos teóricos.

B – () Maior desenvolvimento no pensar pedagógico.

C – () Maior facilidade para mudar minha prática docente.

D – () Maior domínio em sala de aula.

E – () Não sinto nenhuma dessas dificuldades

CATEGORIA 7 – DIMENSÃO PESSOAL DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

16º - Com que frequência você participa de cursos de formação continuada na sua área de atuação?

() Nunca participo

() Raramente participo

() Poucas vezes participo () Sempre participo

() Outra _____

17º - Do processo de desenvolvimento profissional que você fez nos últimos 5 anos, quais estão relacionados diretamente com a sua área de formação? Coloque ao lado das opções escolhidas o número (quantidade) de Eventos vivenciados.

() Palestras _____

() Congresso _____ () Encontros _____

() Curso de Capacitação _____

() Cursos de Aperfeiçoamento _____

() Colóquio _____

() Programas _____

() Curso a distância _____ () Seminário _____

() Especialização _____

18° - Quando você fica motivado para participar em cursos/programas que proporcionam desenvolvimento profissional?

- ☐ Quando tenho interesse pela temática.
- ☐ Quando orientada/estipulada pela Instituição Mantenedora.
- ☐ Quando tenho valorização através deste curso/programa.
- ☐ Quando consigo conciliar tempo/disponibilidade para participação.
- ☐ Quando percebo necessidades frente aos desafios do cotidiano pedagógico.

19° - Sobre o desenvolvimento profissional para atuação como docente no Ensino Fundamental, como você vê a realização destes cursos/programas?

- ☐ Considero desnecessária pois já somos docentes formados.
- ☐ Considero importante para o desenvolvimento competências docentes.
- ☐ Considero improdutivo porque sempre são as mesmas temáticas.
- ☐ Considero ineficaz, com pouca relação com as realidades do cotidiano escolar.
- ☐ Outra _____.

20° - Qual temática você considera necessária para o desenvolvimento profissional por apresentar desafios aos docentes atuantes no Ensino Fundamental?

- ☐ Formação continua e específica na área de atuação.
- ☐ Temas relacionados ao cotidiano da escola .
- ☐ Implementação da BNCC no Ensino Fundamental
- ☐ Temas específicos como violência na escola, tecnologias digitais .
- ☐ Outra _____.

21° - Qual a maior dificuldade ou impedimento para que você possa participar do desenvolvimento profissional?

- ☐ Dupla jornada de trabalho (trabalho em outros locais).
- ☐ Fatores Econômicos (custos com cursos ou locomoção para estes).
- ☐ Desmotivação com a profissão.
- ☐ Descrença no modelo das formações que tem acesso

22° - Qual a dessas alternativas você considera ser a maior dificuldade ou impedimento para que possa frequentar cursos de formação continuada?

Marque X apenas em uma alternativa.

- ☐ () A Instituição de ensino onde trabalho pouco oferece cursos de atualização.
- ☐ () Não tenho disponibilidade de horário
- ☐ () Falta de motivação e desânimo.
- ☐ () Não tenho interesse

23° - Na(s) escola(s) onde trabalho tem planejamento para o meu desenvolvimento profissional?

- ☐ () A escola tem um planejamento para o desenvolvimento profissional dos professores.
- ☐ () A escola organiza alguns momentos para o desenvolvimento profissional dos professores.
- ☐ () A escola não possui um planejamento para o meu desenvolvimento profissional.
- ☐ () Não sei dizer.

24° - A escola promove situações (cursos, encontros, seminários etc.) com foco no desenvolvimento profissional?

- ☐ () A escola promove ações para o desenvolvimento profissional dos professores.
- ☐ () A escola não promove ações de desenvolvimento profissional dos professores.
- ☐ () Participo das ações de desenvolvimento profissional organizadas pela escola.
- ☐ () Não sei dizer.

CATEGORIA 8 – INDIVIDUALIZAÇÃO PROFISSIONAL:

25° - Quanto às minhas questões pessoais posso afirmar que:

- ☐ () Consigo investir em meu desenvolvimento profissional participando de cursos, eventos de formação formal ou de iniciativa pessoa.
- ☐ () Não consigo investir em desenvolvimento profissional por questões como tempo reduzido.
- ☐ () Não consigo investir em meu desenvolvimento profissional por falta de condições financeiras.

26° - A minha estrutura familiar influencia no meu desenvolvimento profissional:

- ☐ () As minhas condições familiares influenciam diretamente no meu desenvolvimento profissional, tenho tranquilidade em investir nesse desenvolvimento.
- ☐ () As minhas condições familiares não permitem o meu desenvolvimento meu desenvolvimento profissional por questões de saúde ou outras.

27° - Em relação a sua formação autônoma, você: Marque X somente em uma alternativa.

A - () Sempre realizo formações para aprender ou aprimorar conhecimentos e competências por iniciativa própria.

B - () Esporadicamente realizo formações para aprender ou aprimorar conhecimentos e competências por iniciativa própria.

C - () Nunca realizo formações para aprender ou aprimorar conhecimentos e competências por iniciativa própria.

D - () Realizo formações para aprender ou aprimorar conhecimentos e competências por iniciativa própria, apenas quando ela é do meu interesse.

28º - Em relação à supervisão pedagógica da instituição que você trabalha: Marque X somente em uma alternativa.

A - () Sempre supervisiona o meu exercício docente.

B - () Esporadicamente supervisiona o meu exercício docente.

C - () Nunca supervisiona o meu exercício docente.

D - () Não tenho conhecimento se possuo algum tipo de supervisão.

29º - Em relação à assistência técnica de professores da instituição que você trabalha: Marque X somente em uma alternativa.

A - () Sempre que necessito no meu ambiente de trabalho, fornecem o apoio necessário.

B - () Esporadicamente, quando necessito no meu ambiente de trabalho, fornecem o apoio necessário.

C - () Nunca recebo apoio quando necessito no meu ambiente de trabalho.

D - () Não tenho conhecimento se possuo assistência técnica no meu ambiente de trabalho.

30º - Em relação à profissionalidade, responda. É permitido marcar em mais de uma alternativa.

A - () A instituição que trabalho leva em consideração a carreira docente.

B - () A instituição que trabalho leva em consideração nossas etapas de desenvolvimento.

C - () A instituição que trabalho oferece condições de ensino psicológicas, sociais e profissionais.

D - () A instituição que trabalho não realiza nenhuma das ações descritas acima.

31º - Em relação à sua avaliação como profissional docente, responda. Marque X somente em uma alternativa.

- A - () Durante meu exercício docente sempre sou avaliado pela instituição que trabalho.
- B - () Durante meu exercício docente esporadicamente sou avaliado pela instituição que trabalho.
- C - () Durante meu exercício docente nunca fui avaliado pela instituição que trabalho.
- D - () Não possuo conhecimento se a instituição que trabalho possui sistema de avaliação docente.

APÊNDICE F - Entrevista semiestruturada

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

INSTRUMENTO DE PESQUISA

Esta entrevista constitui instrumento, parte de uma pesquisa realizada para compor a dissertação do Mestrado Acadêmico em Educação intitulada **“FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DOS DOCENTES ATUANTES EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO PRIVADAS E PÚBLICAS DE ARACAJU/SE ”** e encontra-se integrada a um projeto macro de ações de pesquisas, realizado pelo Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Docente - INTERAÇÃO, coordenado pelo professor Dr. Cláudio Pinto Nunes e que tem como objetivo investigar a Formação Docente no estado de Sergipe.

Solicitamos sua colaboração no sentido de responder esta entrevista. Busque responder com sinceridade. Não deixe nenhuma pergunta sem resposta e reflita bem antes de responder. Não há necessidade de colocar seu nome, garantimos que suas respostas serão utilizadas como dados científicos. Agradecemos desde já sua colaboração. Participe!

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA - COORDENADORES PEDAGÓGICOS

Rede de ensino em que atua: () Escola Pública.

() Escola Particular.

1º - A instituição fornece alguma formação continuada para os professores? Quem as promove?

2º - Se a resposta anterior for sim, quais são os tipos e o que essa formação tem como pretensão?

3º - Os professores desta instituição aplicam o currículo concebido externamente ou participam do processo de construção?

4º - Os professores recebem algum tipo de supervisão clínica? Se sim, como acontece?

5º - A instituição realiza algum tipo de mecanismo para avaliar os seus os professores em exercício?

6º - Se a resposta anterior for sim, como se dá esse processo avaliativo? O que se avalia?

7º - Há na instituição planejamento, implantação e implementação de um projeto político pedagógico?

8º - Se a resposta anterior for sim, quais os sujeitos envolvidos na construção deste planejamento?

9º - O que esse planejamento leva em consideração?

10º De que maneira este planejamento é executado?

11º - Após o fim da implementação deste planejamento, existe algum tipo de avaliação sobre ele?

12º - A instituição realiza algum desenvolvimento curricular e organizacional voltados para projetos de inovação curricular centrados no contexto da escola?

13º A instituição realiza algum tipo de investigação no qual o objetivo seja o de identificar e diagnosticar problemas que ocorrem na escola, intervindo quando necessário?

14º - Se a resposta anterior for sim, quais os sujeitos envolvidos nesse processo de investigação curricular?