



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

**FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE
DOCENTES QUE ATUAM EM ESCOLAS PARTICULARES DE
ARACAJU**

ANTONIO HAMILTON DOS SANTOS

**São Cristóvão
2024**



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

**FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE
DOCENTES QUE ATUAM EM ESCOLAS PARTICULARES DE
ARACAJU**

ANTONIO HAMILTON DOS SANTOS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED da Universidade Federal de Sergipe para defesa e obtenção de título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação e Prática Docente.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Anselmo Menezes Santos.

**São Cristóvão
2024**

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

S237f Santos, Antonio Hamilton dos
Formação e desenvolvimento profissional de docentes que atuam em escolas particulares de Aracaju / Antonio Hamilton dos Santos ; orientador Luiz Anselmo Menezes Santos. – São Cristóvão, SE, 2024.
262 f. : il.

Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, 2024.

1. Educação – Estudo e ensino - Sergipe. 2. Professores – Formação. 3. Escolas particulares - Sergipe. 4. Ensino fundamental. I. Santos, Luiz Anselmo Menezes, 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



ANTONIO HAMILTON DOS SANTOS

FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE DOCENTES QUE ATUAM EM
ESCOLAS PARTICULARES DE ARACAJU

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

Aprovada em 29.08.2024


Prof. Dr. Luiz Antônio Meresino Simões (Orientador)
Programa de Pós-Graduação em Educação / UFS


Prof.ª Dr.ª Tacyana Karla Gomes Ramos
Programa de Pós-Graduação em Educação / UFS


Prof. Dr. Paulo Roberto Bua Sorte Silva
Programa de Pós-Graduação em Educação / UFS


Prof. Dr. Rodrigo Boai Ferreira
Instituto Federal de Sergipe / IFS


Prof.ª Dr.ª Assis Danielly Vasconcelos
Universidade Tiradentes / UNIT

SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2024

Dedicatória

Aos meus amigos do Céu, Santa Terezinha do Menino Jesus, São Bento, São Miguel Arcanjo e Nossa Senhora das Graças.

Agradecimentos

Mais uma vez tenho a feliz oportunidade de agradecer formalmente a todos aqueles que me ajudaram de alguma forma para a conclusão de mais uma etapa na minha vida, e me sinto gratificado por essa oportunidade.

A Ele, Deus, toda honra e toda glória, pela vida pela existência, pela inteligência e capacidade de fazer mil coisas ao mesmo tempo, agradeço à minha família, por entender e me apoiar nessa importante decisão de deixá-los um pouco longe fisicamente, mas não de coração. Sei que foram momentos difíceis, mas serão compensados no futuro; à D. Laurinete, minha mãe e eterna intercessora, pela paciência, compreensão, carinho e amor: sem você ao meu lado, tudo seria mais difícil; a Benedito, faltam palavras para agradecer todo apoio, incentivo e disponibilidade em ajudar, meu muito obrigado, a minha amiga, Maria São Pedro, por toda motivação e incentivo para não desistir dos meus sonhos, compartilhamos muitas lágrimas, a menina Laira fonte de inspiração e forte vínculo com o Céu, nossos Amigos Celeste olham por nós, obrigado por fazer parte de minha vida, os meus amigos, os antigos e os novos, pelo incentivo e apoio na minha decisão de continuar meus estudos.

Ao professor Anselmo por toda orientação, paciência e determinação nesse doutorado, por me fazer entender os três líquidos vertidos na construção dessa TESE, aos colegas do Grupo de Pesquisa INTERAÇÃO, juntos obtivemos várias conquistas, obrigado e não vamos desistir de nossas conquistas e sonhos. Sou muito grato pela amizade e paciência que todos vocês cederam a mim.

Aos meus novos amigos, que tornaram meu percurso mais leve dentro da UFS e no meu trabalho. Agradeço aos colegas da sala “EUROPA” (Everton, João, Josineide, Taciana, Dayse, Tais e Andréia). Meus alunos do Dom “Lulu”, eterna fonte de inspiração e motivação em busca de conhecimento e melhorias metodológicas, ao Grupo de Pesquisa DomTec vocês são minha razão de luta diária. A minha Coordenadora e amiga Iolanda por todo apoio e contribuições tornou tudo mais fácil e agradável. Juliana e Claudia quantas histórias e momentos obrigado por tudo, partilha, escuta, incentivos. Aos amigos formados no Grupo Seminário II (Claudia, Ana Claudia, Rozilene e Renilfran), local de aconchego e apoio constante, nossos cafés nos fez recuperar as energias e motivação. A Nakita por todo apoio e motivação.

Aos professores do PPGED, por toda contribuição em minha formação nesses quatro anos. As bancas avaliadoras, qualificação e defesa, meu muito obrigado por toda contribuição. A banca de qualificação e defesa por toda contribuição a tese.

Finalmente, mais uma vez, agradeço a TUDO e à TODOS que de alguma forma me ajudaram nesta fase final do meu trabalho. Muito obrigado.

RESUMO

O presente estudo buscou indícios de desenvolvimento profissional dos docentes de três escolas particulares de Aracaju. Buscamos traçar o perfil dos docentes destas escolas, conhecer especificidades nas trajetórias profissionais e do desenvolvimento profissional destes professores que exercem suas atividades no Ensino Fundamental nos anos finais. Utilizou-se nessa tese, como referencial norteador, as ideias e conceitos desenvolvidos por Carlos Marcelo García, que ressalta possíveis tipos de formação, não apenas a formação para toda a escola, mas a formação mais extensa e realizada em um contexto social e político. Olhando para os objetivos propostos para esta investigação, o estudo partiu primordialmente das percepções dos professores e coordenadores. Neste estudo participaram cento e vinte cinco professores que responderam a um questionário e uma entrevista (1.^a fase do estudo), doze Coordenadores Escolares que foram entrevistados (2.^a fase). Defendo a seguinte tese: A formação continuada de docentes realizada em Escolas particulares apresenta-se como um parâmetro viável para orientação de conhecimento e desenvolvimento profissional, tornando-se uma referência para construção e organização de processos formativos, planejados, organizados e avaliados em outras instituições de ensino. A pesquisa seguiu uma abordagem de caráter qualitativa. Quanto a natureza da pesquisa, ela é básica, pois objetiva gerar conhecimentos novos, o seu objetivo tem caráter exploratório, este tipo de pesquisa tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, o método da pesquisa e interpretativo, trabalhamos com pesquisa educacional. Compreende-se que conhecer os modelos de desenvolvimento profissional docente, indicados por Marcelo García, pode ser um dos caminhos possíveis para se tentar apresentar novas perspectivas na formação docente, bem como contribuir com apresentação de modelos ainda pouco difundidos pelos formadores, sejam dos cursos de formação inicial ou dos cursos de Pós-Graduação ou para aqueles que trabalham com os professores em seus espaços de trabalho. Esses modelos podem contribuir para conhecer os diferentes modos de aprendizagem da docência em seus processos formativos. Os resultados alcançados apontam a presença de indícios de desenvolvimento profissional docente onde foi possível extrair das respostas dos investigados cinco características que representam pontos fundamentais de desenvolvimento como adaptação a mudanças e inovações; descrição de Resolução de problemas no processo de ensino e aprendizagem; citações referentes ao trabalhar em equipe de forma constantes; como também a menção a dedicação e compromisso no acompanhamento da aprendizagem dos estudantes. Além disso, os dados apontaram, em geral, uma aproximação com os processos formativos, para o reconhecimento, por parte dos professores, do interesse e da importância da formação no plano individual, bem como da sua relação com a melhoria e o desenvolvimento profissional. Relativamente nas oportunidades de desenvolvimento profissional, os professores apresentam uma visão bastante positiva. Com base nessas análises, conclui-se que o modelo em que se enquadram as escolas pesquisadas de acordo com as definições de Marcelo García, está baseado nos processos de observação/supervisão e apoio profissional mútuo e o modelo observado em função da fala dos professores é o de desenvolvimento profissional por meio de cursos de formação. Portanto, constata-se indícios de desenvolvimento profissional nas escolas pesquisadas.

Palavras-Chave: Desenvolvimento Profissional, Formação Docente; Formação Continuada; Escolas Particulares; Ensino fundamental anos Finais.

ABSTRACT

This study looked for evidence of the professional development of teachers at three private schools in Aracaju. We sought to draw up a profile of the teachers at these schools, to find out about specificities in the professional trajectories and professional development of these teachers who work in elementary school in the final years. This thesis used as a guiding reference the ideas and concepts developed by Carlos Marcelo García, who highlights possible types of training, not just training for the whole school, but more extensive training carried out in a social and political context. Looking at the objectives proposed for this investigation, the study started primarily from the perceptions of the teachers and coordinators. One hundred and twenty-five teachers took part in this study, answering a questionnaire and an interview (1st phase of the study), and twelve School Coordinators were interviewed (2nd phase). I defend the following thesis: Continuing teacher training carried out in private schools is a viable parameter for knowledge orientation and professional development, becoming a reference for the construction and organization of training processes, planned, organized and evaluated in other educational institutions. The research followed a qualitative approach. As for the nature of the research, it is basic, as it aims to generate new knowledge, its objective is exploratory, this type of research aims to provide greater familiarity with the problem, the research method is interpretive, we work with educational research. It is understood that getting to know the models of teacher professional development indicated by Marcelo García could be one of the possible ways of trying to present new perspectives in teacher training, as well as contributing to the presentation of models that are still not widely disseminated by trainers, whether in initial training courses or postgraduate courses, or by those who work with teachers in their workplaces. These models can contribute to understanding the different ways in which teachers learn to teach in their training processes. The results indicate the presence of signs of professional development in teaching, where it was possible to extract five characteristics from the responses of those investigated that represent fundamental points of development, such as adapting to changes and innovations; describing problem-solving in the teaching and learning process; quotes referring to constant teamwork; as well as mentions of dedication and commitment to monitoring student learning. In addition, the data generally pointed to an approach to training processes, to teachers recognizing the interest and importance of training at an individual level, as well as its relationship to professional improvement and development. With regard to professional development opportunities, teachers have a very positive view. On the basis of these analyses, it can be concluded that the model which the schools surveyed fit into, according to Marcelo García's definitions, is based on the processes of observation/supervision and mutual professional support, and the model observed according to the teachers' statements is that of professional development through training courses. Therefore, there is evidence of professional development in the schools surveyed.

Keywords: Professional Development, Teacher Training; Continuing Education; Private Schools; Primary Education Final Years.

RESUMEN

Este estudio buscó evidenciar el desarrollo profesional de los profesores de tres escuelas públicas de Aracaju. Se buscó trazar el perfil de los profesores de estas escuelas, para conocer las especificidades de las trayectorias profesionales y del desarrollo profesional de estos profesores que actúan en la enseñanza primaria en los últimos años. Esta tesis utilizó como referencia orientadora las ideas y conceptos desarrollados por Carlos Marcelo García, quien enfatiza posibles tipos de formación, no sólo una formación para toda la escuela, sino una formación más amplia realizada en un contexto social y político. Considerando los objetivos propuestos para esta investigación, el estudio partió principalmente de las percepciones de los profesores y coordinadores. Ciento veinticinco profesores participaron en este estudio, respondiendo a un cuestionario y a una entrevista (1ª fase del estudio), y doce Coordinadores de Escuela fueron entrevistados (2ª fase). Definiendo la siguiente tesis: La formación permanente del profesorado realizada en centros públicos es un parámetro viable para orientar el conocimiento y el desarrollo profesional, convirtiéndose en una referencia para construir y organizar los procesos de formación que se planifican, organizan y evalúan en otras instituciones educativas. La investigación siguió un abordaje cualitativo. En cuanto a la naturaleza de la investigación, es básica, ya que pretende generar nuevos conocimientos, su objetivo es exploratorio, este tipo de investigación pretende proporcionar una mayor familiaridad con el problema, el método de investigación es interpretativo, se trabaja con la investigación educativa. Se entiende que conocer los modelos de desarrollo profesional docente señalados por Marcelo García puede ser una de las posibles formas de intentar presentar nuevas perspectivas en la formación docente, así como contribuir a la presentación de modelos que aún no son ampliamente difundidos por los formadores, ya sea en cursos de formación inicial o posgrado, o por quienes trabajan con docentes en sus lugares de trabajo. Estos modelos pueden contribuir a la comprensión de las diferentes formas en que los profesores aprenden a enseñar en sus procesos de formación. Los resultados indican la presencia de indicios de desarrollo profesional docente, donde fue posible extraer cinco características de las respuestas de los investigados que representan puntos fundamentales de desarrollo, como la adaptación a los cambios e innovaciones; la descripción de la resolución de problemas en el proceso de enseñanza y aprendizaje; las citas referidas al trabajo constante en equipo; así como las menciones a la dedicación y compromiso con el seguimiento del aprendizaje de los alumnos. Además, los datos apuntan en general a un acercamiento a los procesos de formación, a que los profesores reconocen el interés y la importancia de la formación a nivel individual, así como su relación con la mejora y el desarrollo profesional. En cuanto a las oportunidades de desarrollo profesional, los profesores tienen una opinión muy positiva. A partir de estos análisis, se puede concluir que el modelo en el que se encuadran las escuelas encuestadas, según las definiciones de Marcelo García, se basa en los procesos de observación/supervisión y apoyo profesional mutuo, y el modelo observado según los profesores es el desarrollo profesional a través de cursos de formación. Por lo tanto, hay evidencias de desarrollo profesional en las escuelas encuestadas.

Palabras clave: Desarrollo Profesional, Formación Docente; Educación Continuada; Escuelas Particulares; Años Finales de la Enseñanza Primaria.

LISTA DE FIGURAS

Figura.1 – Fundamentos estrutura e processo na formação do professor

Figura.2 – Estrutura conceitual da formação de professores

Figura.3 Fatores determinantes dos processos de desenvolvimento profissional de professores.

Figura. 4 Diagnóstico de necessidades formativas através da avaliação

Figura. 5 Componentes da avaliação de programas de desenvolvimento profissional

Figura 6 Fatores de um modelo para o desenvolvimento profissional

Figura. 7 - Mapa Conceitual – Formação de Docente e Desenvolvimento Profissional

Figura. 8 - Componentes da avaliação de programas de desenvolvimento profissional

Figura. 9 - Fatores de um modelo para o desenvolvimento profissional

Figura .10 - Mapa Conceitual – Formação de Docente e Desenvolvimento Profissional

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Diferentes estilos de aprendizagem

Quadro. 02 Tipos de Avaliação

Quadro 03 Categorias previstas para a interação das componentes avaliação, desenvolvimento profissional e gestão e aperfeiçoamento escolar

Quadro 04 Características dos tipos de escolas (Louis, 1989)

Quadro 5. Teses Internacionais

Quadro 6. Artigos Internacionais

Quadro 7. Dissertação/Teses Nacionais

Quadro 8. Artigos Nacionais

Quadro 9 – Fases da recolha de dados, objetivos, participantes, técnicas utilizadas e análise de dados

Quadro. 10 Teses e Dissertações Escolas Particulares

Quadro 11 Artigos Escolas Particulares

GRÁFICOS

Gráfico 1 - Componente Curricular que ministro

Gráfico 2 - Há quanto tempo atua na Educação Básica?

Gráfico 3 - Quanto anos possui graduação em licenciatura?

Gráfico 4 - Quantos vínculos empregatícios possui na Educação Básica?

Gráfico 5 - Durante o seu desenvolvimento profissional, você realizou algum tipo de Pós-graduação?

Gráfico 6 - No atual momento, em que grau de identificação você se encontra com relação a sua profissão

Gráfico 7 - Quanto ao desenvolvimento organizacional da escola que você trabalha, responda.

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

Gráfico 9 - Você participou de alguma ação de formação continuada fornecida pela escola nos últimos 4 anos?

Gráfico 10 - Com relação a formação contínua nos últimos 2 anos, indique quantas formações frequentou de curta e de longa duração

Gráfico 11 - As formações que você frequentou nos últimos 2 anos foram organizados por qual entidade?

Gráfico 12 - Em relação à supervisão pedagógica da instituição que você trabalha:

Gráfico 13 - Em relação à assessoria técnica de professores da instituição que você trabalha

Gráfico 14 - Em relação à profissionalidade, responda.

Gráfico 15 - Em relação à sua avaliação como profissional docente

Gráfico 16 - Qual a maior dificuldade ou impedimento para que você possa participar de cursos ou ações de formação?

Gráfico 17 - O que você considera como sendo o principal fator que impossibilita seu crescimento profissional?

Gráfico 18 - Em relação a sua formação autônoma

Gráfico 19 - Durante a pandemia, desenvolvi minha atividade docente da seguinte forma:

Gráfico 20 - No tocante à relação entre teoria e prática que vem sendo realizada desde a sua formação inicial até o atual momento, você considera que:

Gráfico 21 - - Durante a graduação, como foi o seu contato com a prática docente e com o contexto da escola/educação básica?

Gráfico 22 - Em relação à formação recebida antes e após o início do exercício docente e o ensino organizado pela escola, responda.

Gráfico 23 - No tocante às possíveis lacunas deixadas na formação inicial, qual você considera que mais impede o seu desempenho no exercício docente?

Gráfico 24 - Em relação à inovação curricular, responda.

Gráfico 25 - Pós pandemia a utilização de tecnologia TDIC (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação) e TMDIC (Tecnologias Móveis Digitais da Informação e Comunicação) permanece em seu trabalho em sala de aula.

Gráfico 26 - Na sua prática docente, ou a escola de uma forma geral, como se elabora os projetos e propostas pedagógicas?

LISTA DE SIGLAS

CAPES - Comissão Coordenadora de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

LDB – Lei de Diretrizes e Base

PNE –Plano Nacional de Educação

DPD – Desenvolvimento Profissional Docente

PCK – *Pedagogical Content Knowledge* – (Conhecimento pedagógico do conteúdo)

ISO – *International Standardization Organization* (Organização Internacional de Normatização)

AEP -Programa de Acreditação de Excelência Pedagógica

PUC – Pontifica Universidade Católica

CAP/COLUNI/UFV - Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Viçosa

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos

OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

DPD – Desenvolvimento Profissional Docente

AERA -*American Education Group Association for Teacher Education Research*

MEC - Ministério da Educação

PARFOR- Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica a

UAB - Universidade Aberta do Brasil

PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

TIC – Tecnologia da comunicação e informação

SIPPE - Sistema Integrado para Aperfeiçoamento dos Professores em Exercício

UFS – Universidade Federal de Sergipe

TCLE - Termo/Consentimento de Livre Esclarecimento

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos

AEP - Programa de Acreditação de Excelência Pedagógica

CTS – Ciências Tecnologia e Sociedade

CFAE - Centro de Formação da Associação Escolar

GRIDS - Diretrizes para Revisão de Escolas de Desenvolvimento Interno

SAS - Análise Sistemática para Melhoria Escolar

MAPRE - Mapa Permanente de Renovação Educacional

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	17
2. FORMAÇÃO DOCENTE E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL.....	31
2.1 Formação Docente.....	54
2.2 Fatores que influenciam os processos de DPD	63
2.3 Teorias da aprendizagem do adulto e Formação Docente	67
3. O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL EM MARCELO GARCÍA.....	77
3.1 Planejamento, Assessoria e Avaliação.....	87
3.2 Modelos de Desenvolvimento profissional	113
3.3 O DPD no mundo tecnológico	119
4. PRODUÇÕES CIENTÍFICAS SOBRE DPD.....	125
5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	156
5.1 Desing da Investigação	162
5.2 Técnica de coleta de dados	163
6. O LOCUS DA PESQUISA.....	170
7. RESULTADO E DISCUSSÃO.....	181
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	231
REFERENCIAS.....	236

INTRODUÇÃO

Vivemos em uma sociedade que se encontra em contínua e rápidas mudanças, torna-se necessário que os professores se envolvam no seu desenvolvimento contínuo no sentido de responder às necessidades e desafios da sociedade, transformando essas precisões em estratégias e atividades de aprendizagem adequadas aos alunos. Assim, os professores precisam de ser agentes de mudança. Esta perspectiva coloca uma responsabilidade muito pesada nos docentes no que diz respeito à sua atitude profissional e desempenho e à responsabilização pelo seu desenvolvimento profissional contínuo.

A qualidade docente constitui um elemento chave na promoção da qualidade da educação e nos resultados escolares dos alunos. No entanto, em muitos processos de mudança nacionais, o envolvimento ativo dos professores na identificação da qualidade do seu trabalho é ainda limitado, o que possibilita o risco dos professores não se apropriarem de aspectos ligados à sua qualidade profissional. Para promover essa apropriação e sentido de identidade e comprometimento profissional é necessário envolver os professores em debates sobre tais questões. Consideramos, por isso, oportuno e pertinente compreender melhor a articulação entre as oportunidades de desenvolvimento profissional dos professores e de colaboração no contexto de trabalho, o seu impacto em suas práticas e nos contextos em que trabalham. Como salienta Day (2004, p. 28), “as escolas e as salas de aula são organizações complexas e a qualidade de ensino e da aprendizagem depende mais do professor e do aluno do que de políticas e prescrições”.

No Brasil, nas últimas décadas, as reformas educacionais têm apresentado sugestões para a formação inicial e continuada de professores para enfrentar esses novos desafios da educação. Em relação à educação continuada, a legislação educacional pode servir como uma boa referência para observar essa preocupação. Por exemplo, na LDB 9.394/96, essa preocupação está expressa no item I do art. 60, que define que a formação de professores terá por base: “A ligação entre a teoria e a prática, inclusive através da formação em serviço”.

Segundo o Decreto Nº 8.752, de 9 de maio de 2016, fica instituída a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, com a finalidade de fixar seus princípios e objetivos, bem como de organizar seus programas e ações, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino e em consonância com o Plano Nacional de Educação - PNE, aprovado pela Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014, e com os planos

decenais dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. A lei para os servidores públicos federal e que permite ao professor afastamento para capacitação. O professor adquire autonomia para sua formação continuada em sua área de acordo com suas necessidades. Esse afastamento não se aplica aos professores da rede particular.

Assim no Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, com a finalidade de fixar seus princípios e objetivos, e de organizar seus programas e ações, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino e em consonância com o Plano Nacional de Educação - PNE, aprovado pela Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014, e com os planos decenais dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. O § 1º Para fins deste Decreto, consideram-se profissionais da educação básica as três categorias de trabalhadores elencadas no art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a saber: professores, pedagogos e funcionários da educação, atuantes nas redes públicas e privadas da educação básica ou a elas destinadas.

Ainda no “Plano Nacional de Educação” (2001), constata-se que a formação continuada é valorizada, o documento aponta que a formação continuada é o requisito básico para a ênfase à docência profissional. Recentemente, é importante mencionar as instituições que formulam a política nacional de formação profissional para a educação básica, que está sob a responsabilidade da Comissão Coordenadora de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para promover programas de formação inicial e continuada.

Portanto, fica claro que a temática formação continuada de professores da educação básica, é um tema de grande importância e que desperta grande atenção em função da situação social atual, é uma condição necessária para a sociedade hoje em dia a excelência da educação. Na visão de Araújo (2018), a instituição de ensino básico é comprometida em oferecer educação de qualidade com o objetivo de contribuir para a formação integral dos seus alunos, fundamentado em princípios éticos e de responsabilidade. Atividades de ensino promovidas por professores experientes, e constante participação em formação profissional continuada, para promover o desenvolvimento global da cognição e inteligência dos alunos e para garantir que os cidadãos possam compreender seus papéis sociais.

Utiliza-se nesse trabalho, como referencial norteador, as ideias e conceitos desenvolvidos por Marcelo García (2009), que ressalta possíveis tipos de formação, não apenas a formação para toda a escola, mas também a formação mais extensa e realizada

em um contexto social e político e, ainda, de forma individual. Destacamos a ideia de formação docente em uma abordagem mais ampla, compreendê-la não somente como uma atualização permanente dos professores, mas também entendê-la a partir da unificação de múltiplas dimensões, dentro um processo de mudança que promova um crescimento de cunho pessoal e também profissional dos professores e ao próprio desenvolvimento organizacional. Neste sentido, defende-se uma formação orientada para o desenvolvimento profissional numa perspectiva de crescimento, de evolução e de continuidade afastando-se de uma mera reciclagem, ou superando a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento de professores (Marcelo, 2009).

Nesta perspectiva, a formação de professores tende a ser olhada como um processo que articula um percurso pessoal e uma trajetória profissional, que não se confunde com uma simples acumulação de conhecimentos, cursos ou técnicas. Assim, situações educativas organizadas são apenas momentos possíveis de um processo mais globalizante, de natureza apropriativa e reflexiva, por parte dos sujeitos que se formam (Dominicé, 1990, cit. in Amiguiño, 1993, p. 37). Também os princípios defendidos por Day (2001) incluem esta visão ampliada da aprendizagem profissional, pois “os professores não podem ser formados de forma passiva”. O seu desenvolvimento tem um caráter ativo. (Day, 2001, p. 17), o que implica diferentes tipos de aprendizagem, “que, uma vez, é natural e evolutiva, outras vezes, esporádica, outras ainda, o resultado de uma planificação” (Day, 2001, p. 16).

A formação continuada e o desenvolvimento profissional dos professores têm merecido, nos últimos tempos, uma atenção particular e um interesse crescente no âmbito da investigação educacional. Esse facto é também visível através do amplo debate nos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Económico - OCDE como revelam os encontros e os importantes estudos internacionais publicados nomeadamente nos finais do século XX. É por isso que Day (2007) apresenta o desenvolvimento profissional contínuo de professores como “necessário para aqueles que trabalham na escola, dadas as mudanças nos currículos, nas abordagens de ensino, nas condições em que trabalham e nos fatores externos ambientais, socioeconómicos e culturais mais amplos que os afetam e aos seus alunos” (Day, 2007, p. 30). No entanto, o mesmo autor argumenta que, nos processos de mudança, a sua direção e o seu passo diferem sendo mediados pelas crenças e aspirações profissionais dos próprios professores e pelo seu sentido de identidade profissional positiva (ou negativa). O que é impossível evitar é que os professores sejam chamados a trabalhar em diferentes ‘cenários’ pessoais, de trabalho

e de implementação de políticas, e que estes variem em intensidade. Deste modo, a sua capacidade de gestão dos mesmos é fundamental para que as suas habilidades se tornem e mantenham efetivas” (Day, 2007, p. 30).

Ele reconhece a importância dos múltiplos contextos para a formação, mas seu foco é a formação de professores a partir do contexto escolar que não se furta ao “impacto da sociedade da informação, o impacto do mundo científico e tecnológico e a internacionalização da economia” (Marcelo García, 1999, p. 11).

Marcelo García alerta para a seguinte diferença: ensinar não é a mesma coisa que ser professor. Ele traz a visão de Medina Dominguez¹, que trata os professores como uma matriz poderosa, nos ajuda a analisar os conceitos, sintaxe e sua evolução diante dos métodos e modelos que já indicam consolidação. O autor apresenta o conceito de desenvolvimento profissional como um fenômeno da formação humana, sendo esse um “conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com sua experiência” (Marcelo García, 1999, p. 144). Nesse sentido, é fundamental compreender os conceitos de formação de professores para que possamos refletir que teoria e experiência docente estão profundamente ligadas.

García (1999) demonstra em seus estudos, o seguinte conceito para formação:

A Formação de Professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores em formação ou em exercício se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que os permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação cujos os alunos recebem (García, 1999, p. 145)

A formação continuada contribui com a melhoria do trabalho docente, é uma possibilidade que o professor tem logo após sua graduação e, assim, a formação serve como um norte para vida profissional. Marcelo García (2009) explicita que a formação contínua, se refere à toda atividade que do docente é realizada, seja de forma individual ou

¹ A visão de Medina Dominguez, que trata os professores como uma matriz que ajuda a analisar os conceitos e sintaxe e sua evolução dos métodos e modelos de integração. Ele trouxe o desenvolvimento profissional que é um fenômeno formado pela humanidade “Um conjunto de processos e estratégias que ajudam os professores a refletirem sobre o currículo. A prática deles pode ajudar os professores a acumularem conhecimento prático, ser estratégico e capaz de aprender com sua experiência”

coletiva, tanto para o aperfeiçoamento do seu trabalho em sala de aula, quanto para a realização de novas tarefas.

Dessa forma, pode-se inferir que há uma intencionalidade formativa que parte do professor, buscando esse processo formativo para melhorar sua prática docente, almejando e/ou desejando a melhoria da sua atividade profissional.

Nesta linha de pensamento, Oliveira (2018) diz que a Formação Inicial, normalmente, é entendida como aquela realizada em Instituições de nível superior (Graduações) em diferentes áreas; já a Formação Continuada é aquela que é realizada após a Formação Inicial. Essa Formação Continuada pode ocorrer concomitantemente à atuação profissional, é chamada de “Formação Continuada em Serviço”.

A formação continuada, sobretudo nas últimas décadas, teve como propósito a atualização e aprofundamento de conhecimentos como requisito natural do trabalho em face do avanço nos conhecimentos, as mudanças no campo das tecnologias, os rearranjos nos processos produtivos e suas repercussões sociais (Gatti; Barreto, 2009). Marcelo García (1999, p. 26) sintetiza a formação continuada como uma área do conhecimento, de investigação e de propostas teóricas que é centrada no estudo dos processos. No âmbito da Didática e da Organização Escolar, esta área, estuda os processos através dos quais os professores em formação ou em exercício se implicam individualmente ou em equipe em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, permitindo-lhes intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, no currículo e na escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Para o autor, aprender e ensinar não é um processo de direção única, ou seja, não ocorre de uma só maneira, mas destaca que é preciso entender suas características e habilidades pessoais, cognitivas, contextuais e de relacionamento de cada professor a fim de aprimorar as capacidades e, dessa forma, poder extrair o máximo de potencial próprios.

A formação continuada de professores é um processo permanente que se desenvolve ao longo da carreira e visa aprimorar os conhecimentos necessários à atividade docente. De acordo com Formosinho (2009, p. 268), “espera-se que a gestão e a formação centrada na escola maximizem a sabedoria e as competências acumuladas dos professores, sobretudo da equipe dirigente”. Dessa forma, compreende-se que é na escola que as práticas formativas se articulam com os contextos sociais dos professores e da comunidade escolar. Portanto, pretende-se responder ao seguinte problema de pesquisa:

Quais são os indícios de Desenvolvimento Profissional proporcionados pela formação continuada dos docentes das escolas particulares de Aracaju?

O cenário estrutural e organizacional das escolas particulares possibilita um acompanhamento mais próximo dos processos formativos do Docente, favorecendo direta ou indiretamente o seu desenvolvimento profissional. O contexto das instituições particulares de ensino tende para uma orientação da aprendizagem da docência, tornando-se um parâmetro viável e mais próximo de um modelo de Planejamento, Assessoria e Avaliação para formação de professores.

Nessa direção, defende-se a seguinte tese: a formação continuada de docentes realizada em Escolas particulares apresenta-se como um parâmetro viável para orientação de conhecimento e desenvolvimento profissional, tornando-se uma referência para construção e organização de processos formativos, planejados, organizados e avaliados em outras instituições de ensino.

Romanowski fala que a formação continuada é uma exigência para os tempos atuais e, desse modo, pode-se afirmar que a formação docente acontece em *continuum*, sendo iniciada com a escolarização básica, depois se complementa nos cursos de formação inicial com instrumentalização do professor para agir na prática social e atuar no mundo e no mercado de trabalho. Os professores precisam ser qualificados em suas áreas de ensino e, para além disso, em áreas específicas do conhecimento, o que significa garantir que os docentes tenham os conhecimentos básicos necessários para atuar no ambiente escolar, pois o aprendizado ocorre quando nosso conhecimento prévio sobre uma ideia é alterado pela experiência. Nesse sentido, buscamos sempre adquirir conhecimento, seja por meio de graduação, pós-graduação, seminários, palestras, congressos de ensino ou todos os cursos que em última análise contribuam para nossas contribuições pessoais e profissionais; além disso, devemos colocar nosso conhecimento em prática. Estudamos na área de especialização e esperamos contribuir para um melhor desempenho dos alunos e, conseqüentemente, um melhor aprendizado. Com base nessa questão, definimos o seguinte objetivo geral: compreender o processo de formação continuada percorrido por escolas particulares.

O processo de formação continuada é, na verdade, um processo constante que parte do conhecimento experiencial dos professores e dos problemas e desafios da prática escolar. Nesse contexto, a prática docente buscará sempre a construção do conhecimento ao longo desse processo, resultando na constituição de comportamentos da vida profissional. Esse ato é um processo educativo ao nível da prática reflexiva e da ciência

aplicada. Delimitamos os seguintes objetivos específicos: descrever o perfil dos docentes das escolas analisadas em Aracaju; investigar o processo de planejamento, assessoria e avaliação no desenvolvimento profissional dos docentes em serviço das escolas selecionadas e comparar as perspectivas de formação continuada encontradas nas escolas pesquisadas.

Justifica-se, assim, a relevância acadêmica desta investigação, o fato de nos mostrar a necessidade de explorar e conhecer como se dá essa formação docente em escolas particulares. Acreditamos que as formações continuadas promovidas pelas escolas particulares podem ser uma referência para outras redes de ensino. Observou-se, ao longo dos levantamentos dos trabalhos, uma ausência de pesquisas que tratem dessa realidade, essas escolas apresentam resultados que sinalizam uma referência em educação. Sendo assim, optamos pela rede particular de ensino, essa escolha está fundamentada na falta de trabalhos sobre a formação desses professores, uma vez que essas escolas apresentam uma boa qualidade em seus resultados. Dessa forma, tais estudos não devem ser menosprezados, pois podem trazer grandes contribuições às pesquisas na área educacional para aprimorar o processo de ensino e construir melhores resultados em outras redes de ensino.

A relevância acadêmica inserida na linha Formação e Prática Docente visa desenvolver capacidades metodológicas para a pesquisa em Educação; desenvolver a capacidade de questionar os fenômenos educacionais cotidianos e profissionais; produzir conhecimento científico teórico; produzir conhecimento científico empírico em Educação, em especial, conhecimentos relevantes para o desenvolvimento da região Nordeste; publicar os conhecimentos produzidos junto à comunidade científica e à comunidade em geral; proporcionar espaços para comunicação com grupos sociais para trocar experiências e transferir conhecimentos; articular as pesquisas desenvolvidas no PPGED com pesquisas realizadas em cursos de graduação e articular conhecimento gerado no PPGED com capacitação interna do pessoal da UFS.

Em consonância com o projeto guarda-chuva do meu orientador e o grupo de Pesquisa INTERAÇÃO, Formação e Desenvolvimento Profissional dos Docentes do Estado de Sergipe, esta pesquisa vincula-se à linha de pesquisa Formação e Prática Docente do Programa de Pós-graduação em Educação da UFS, em que se almejou obter dados científicos sobre a formação profissional continuada dos docentes que atuam nas escolas de Sergipe. O objetivo maior é compreender as questões organizacionais e individuais inerentes a formação profissional, como também encontrar pontos de

transformação das práticas pedagógicas e indícios de melhorias do ensino escolar a partir dos resultados e impactos dos programas de formação aplicados. Por se tratar de um estudo específico acerca da realidade de profissionais da Educação Básica, entendemos que se trata de uma pesquisa educacional, já que tem a intenção de aclarar e descrever uma realidade específica no campo da educação formal.

A metodologia é caracterizada como sendo uma pesquisa exploratória, descritiva e documental. Optamos pela abordagem qualitativa por entendermos que a realidade é multifacetada e, como tal, não é superficial afirmar que dados gerados por métodos distintos podem ser agregados na perspectiva de compreensão das várias faces da realidade. A população a ser pesquisada constituiu-se de docentes do Ensino Fundamental da rede pública do Estado de Sergipe. Vale destacar que o objetivo da pesquisa é trazer um mapeamento completo do Estado sobre os impactos das formações realizadas e demandas atuais dos professores. O referido projeto tem sido ponto norteador de projetos de iniciação científica, dissertações e teses de doutorado do Grupo de pesquisa Formação e atuação docente.

Metodologicamente, esta pesquisa adotou a abordagem qualitativa, conforme Sampieri, Collado e Lúcio (2013, p. 33), “o enfoque qualitativo utiliza a coleta de dados sem medição numérica para descobrir ou aprimorar perguntas de pesquisa no processo de interpretação”. Trata-se, ainda, de uma pesquisa de natureza básica, pois objetiva gerar conhecimentos novos, úteis para o avanço da Ciência sem aplicação prática prevista. A sua abordagem tem um perfil qualitativo, preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. O método da pesquisa é interpretativo, buscamos trabalhar com pesquisa educacional.

O lócus de pesquisa foi a rede particular de ensino, especificamente nas séries finais do Ensino Fundamental. Adotamos, ainda, como critério de seleção de instituições, possuir o Ensino Fundamental completo que o número total de matrículas fosse superior a 600 alunos.

Como sujeitos da pesquisa na escolha dos profissionais, optamos por coordenadores e professores, pois são esses que estão na linha de frente da educação. Utilizamos como instrumento e técnica neste processo, a entrevista semiestruturada e a análise documental e para coleta de dados, a investigação ocorreu através de aplicação de questionário.

No que diz respeito à análise de conteúdo e tratamento dos dados que obtivemos, utilizamos a Análise de Conteúdo de Bardin, técnica que consiste em uma forma de pesquisa qualitativa que permite explorar o significado dos dados coletados a partir de uma ampla gama de fontes, incluindo entrevistas, documentos, textos e outras formas de comunicação, sejam escritas ou orais.

No tocante à estrutura, esta tese foi organizada em oito seções. A primeira, Introdução, discute a importância da formação contínua dos professores frente às rápidas mudanças sociais; ressalta a necessidade dos docentes se tornarem agentes de mudança, refletindo sobre suas práticas e se apropriando da qualidade profissional. No Brasil, a legislação, como a LDB e o Plano Nacional de Educação, enfatiza a formação inicial e continuada dos professores, incentivando o desenvolvimento profissional contínuo. A formação continuada é vista como essencial para a qualidade da educação e o desenvolvimento integral dos alunos. É abordada como um processo que vai além da atualização de conhecimentos, promovendo o crescimento pessoal e profissional dos docentes. A participação ativa dos professores em sua formação é crucial, e as escolas particulares são citadas como modelos viáveis para processos formativos organizados e avaliados. O texto também destaca que a formação contínua deve ser planejada e adaptada às necessidades dos professores, promovendo a melhoria da prática docente e, conseqüentemente, da educação oferecida aos alunos.

Na segunda seção, trazemos o conceito de formação contínua de maneira ampla, incluindo não apenas atualização e aperfeiçoamento, mas também crescimento pessoal e profissional. Marcelo García (1999) e outros autores sugerem que a formação contínua deve ser um processo integrado e reflexivo, não deve ser uma simples acumulação de conhecimentos e técnicas. A formação contínua tem de ser planejada e relevante, de maneira que proporcione oportunidades para que os professores possam refletir e aprimorar suas práticas. A ideia é criar uma cultura de aprendizado e colaboração, onde os professores possam se apoiar mutuamente e se engajar ativamente no desenvolvimento profissional.

Na seção três, abordamos o desenvolvimento profissional docente. Segundo Marcelo García (1999), o desenvolvimento profissional é crucial para integrar aspectos como escolas, currículos, ensino e inovação, devendo ser visto como um processo contínuo ao longo da carreira docente. A formação de professores não se limita à fase inicial, mas deve abranger todo o percurso profissional, incorporando a reflexão e o aprimoramento constante. Marcelo García (1999), destaca três elementos principais no

desenvolvimento profissional: 1) a mudança nas práticas escolares e a influência na comunidade escolar; 2) a relação entre desenvolvimento profissional e escolar, entendida como uma unidade básica de mudança e 3) a atividade de ensino, que deve ser central na formação docente, refletindo uma abordagem analítica e comportamental. O desenvolvimento profissional é visto como um *continuum*, abrangendo a formação inicial e a contínua e deve adaptar-se às necessidades individuais dos professores e ao contexto escolar. Além disso, deve promover a inovação curricular e ser um processo colaborativo e reflexivo. O desenvolvimento inclui várias dimensões, como pedagógica, cognitiva e teórica, e deve conectar-se ao currículo e às necessidades de mudança nas escolas.

Na seção quatro, trazemos as produções científicas sobre desenvolvimento profissional, onde relatamos as aproximações sobre o levantamento da produção no campo acadêmico que tem como objetivo as propostas de pesquisa com os materiais já produzidos com a temática da formação docente e desenvolvimento profissional docente, primando conhecer o que já existe de trabalhos relacionados à área entre os artigos, dissertações e teses.

Na seção cinco, relatamos as aproximações sobre levantamento das produções no campo acadêmico que tem como objetivo algumas propostas da pesquisa com os materiais já produzidos na área, visando conhecer trabalhos como artigos, dissertações e teses.

Na seção seis, trazemos a temática das escolas que apresentam perfil de referência, seguindo definições e levantamentos com base em produções com essa temática. Diversas perspectivas sobre a qualidade escolar são abordadas, incluindo a influência do contexto social, a importância da gestão e formação docente. Estudos de autores como Barbosa (2009) e Menezes (2001) apontam para a necessidade de qualificação dos professores, envolvimento dos pais e um currículo diversificado. A pesquisa também revela que a qualidade da educação pode ser influenciada por políticas públicas e gestão escolar. O texto conclui que a definição de uma escola de qualidade deve incluir a garantia dos direitos de aprendizagem dos alunos, uma infraestrutura adequada e processos aceitos pela comunidade escolar. A qualidade é frequentemente medida pelo desempenho dos alunos e pela satisfação dos envolvidos na educação.

Na seção sete, são apresentados os dados e considerações analíticas relevantes ao que foi coletado e analisado neste estudo. Com base nos questionários aplicados aos professores e nas entrevistas semiestruturadas com os coordenadores sobre o desenvolvimento profissional docente, procuramos demonstrar os dados coletados nas

três escolas particulares investigadas e apresentar de que forma estes docentes vêm se desenvolvendo profissionalmente. Os resultados aqui descritos são resultados de uma análise de conteúdo baseada em Bardin (1977), que demonstra a compreensão dos respondentes a partir da qual as categorias analíticas foram identificadas.

Na seção oito, abordamos as considerações finais. Onde buscamos dar resposta ao problema de pesquisa sobre a metodologia adotada: quais são os indícios de Desenvolvimento Profissional proporcionados pela formação continuada dos docentes das escolas particulares de Aracaju? Foi possível observar com base nos dados coletados que existem indícios de desenvolvimento nas escolas pesquisadas, o que possibilita aprofundamento e ampliação desta pesquisa, que necessita de uma continuidade.

Partindo dessas realidades, a pesquisa nasceu com base na vivência de 18 anos de docência, experiências diversas pelas escolas por onde passei, foram muitas observações que geraram inquietações, podendo notar as necessidades, carências e dificuldades. Nesse contexto nasceu este trabalho.

Minha formação teve início no Colégio Estadual Alexander Graham Bell no Rio de Janeiro, onde fiz o ensino fundamental completo. Nessa escola, tive a oportunidade de conhecer e conviver com a professora Eli Maria Fabricio, professora de Português e Literatura, que transformou a minha visão dos estudos, de um mero estudante para um aluno com mais determinação para estudar, sua maneira de ensinar me encantava. Depois, estudei o ensino médio no Colégio Estadual Barão de Mauá, também no Rio de Janeiro, onde cursei Técnico em Química.

Prestei meu primeiro vestibular para Química Industrial na Universidade Federal de Sergipe (UFS), nesta época trabalhava na Caixa Econômica Federal. No meio do curso, fui convidado para lecionar, o que me fez prestar outro vestibular em 2002, agora Licenciatura em Química, deixei o ofício que tinha assumido no Banco. Fui exercer minha paixão, que é lecionar. Algo que aprendi com a professora Eli minha inspiração como professora. Fiz toda minha graduação trabalhando, o que limitou um pouco minha atuação na pesquisa dentro da UFS, uma vez que tinha diversos choques de horário, três convites recebi. Realizava minhas pesquisas de forma independente dentro da escola como uma forma de melhorar a prática em sala de aula.

A graduação foi bem aproveitada, participei de oficinas, mini cursos, simpósios e congressos. Nas matérias de educação, conheci a educação CTS – Ciências Tecnologia e Sociedade, o ensino contextualizado que me ajudou muito com relação ao processo de ensino aprendizagem no início de carreira. O questionamento de um aluno que não via

motivo para estudar química, uma vez que era difícil e abstrata, levou-me a pensar e analisar a minha prática, carreguei esse questionamento por um bom período. Buscando uma resposta para a pergunta: como ensinar melhor? Fiz especialização, mas não encontrei respostas para as minhas inquietações, o curso não atingiu minha expectativa por resposta aos questionamentos que trazia, fiz Gestão e Educação em 2008.

Busquei o mestrado em 2013 no PPGEICIMA - (Programa de pós Graduação em Ensino de Ciências e Matemática), por indicação de minha professora de estágio Elizabeth Lustosa para achar respostas aos meus questionamentos. O trabalho teve a seguinte temática: “Tema Gerador no Ensino de Química: uma análise comparativa entre duas metodologias aplicadas ao ensino de química em duas escolas da Rede Estadual”, as disciplinas me ajudaram a enxergar a educação por outro prisma, transformando minha sala de aula em um laboratório de pesquisa e contribuindo para repensar minha prática a todo momento. Minha orientadora, muito sábia, Prof. Dra. Samísia Machado, hoje grande amiga e parceira em muitas das minhas pesquisas, levou-me à mergulhar na educação contextualizada, conhecer novas metodologias, teóricos e ter uma boa produção científica.

A produção científica teve um bom impulso no mestrado no ano de 2013, com a publicação de: um artigo em 2014; em 2015, publiquei dois artigos e um capítulo de livro; em 2017, quatro artigos; em 2018, oito e, em 2019, três artigos na área de ensino e formação de professores. Foi um período de despertar para a pesquisa e a escrita científica. Participei de 28 cursos de formação complementar ao longo desse período. Em 06/11/2019, participei como palestrante no evento de Extensão PIBID Inglês, Química e Geografia no Colégio Dom Luciano.

Minha experiência profissional como docente teve início por meio de um contrato no Estado de Sergipe em 2003, com aulas de Química e Matemática no Colégio Estadual José Amaral Lemos na cidade de Pirambu, dando aula em 3 turnos para 5 turmas; entre 2004 e 2006, trabalhei no Colégio Municipal Mário Trindade na Prefeitura de Pirambu com as disciplinas: química, física e ensino de ciências no Curso de Formação de Professores, onde trabalhamos para mudar a visão dos alunos quanto ao ensino de ciências. Buscamos evidenciar nosso trabalho de uma maneira mais contextualizada para os nossos alunos. Montamos a primeira Feira de Ciências da Escola. Em 2007, fui aprovado no concurso da Secretaria de Estado da Educação de Sergipe e fui lotado no Colégio Estadual Felipe Tiago Gomes, em Maruim, onde fui professor por 6 meses e

assumi a Gestão, permaneci nesse cargo até 2013. De 2014 a 2015, fui gestor na Escola Estadual Senador Gonçalo Rollemberg, em Japaratuba.

Ao fim do mestrado, optei por retornar à sala de aula, para colocar em prática o que tanto estudei. Fui transferido para o Colégio Estadual Leandro Maciel, em Aracaju. Nessa escola, iniciei a orientação de uma pesquisa no ano de 2017 mais solidificada, o trabalho foi apoiado financeiramente pela FAPITEC, com o quantitativo de três alunos bolsistas de PIBIC-JR, tinham como tema: “Os impactos da aprendizagem do Ensino Fundamental no Ensino Médio”, investigávamos como a carga de conhecimento dos alunos do 9º ano poderia influenciar no rendimento do aprendizado no Ensino Médio. No ano de 2018, no Centro de Excelência Maria das Graças, de ensino integral, lecionei: Química, Práticas Experimentais e Projeto de vida, foram três projetos que orientei, todos aprovados pela FAPITEC, com nove alunos bolsistas. Tínhamos parceria com Física e Biologia nos seguintes trabalhos: “A construção de um forno solar”, realizamos o projeto com participação no CIENART e o finalizamos com a publicação de um artigo; o projeto “Extração de óleo pelo método tradicional e artesanal”, também participante do CIENART com apresentação dos resultados em dois eventos científicos e o projeto intitulado “Sinestesia das Ervas”, com extração e produção de óleos essenciais e elaboração de perfumes e águas de cheiro, o último projeto ficou em 6º lugar no CIENART.

Em 2019, fui transferido para o Centro de Excelência Dom Luciano José Cabral Duarte, onde leciono: Química, Prática Experimental, Estudo Orientado, Projeto de Vida e a Eletiva Aromas e Sabores. Orientei diversos projetos, com destaque para um trabalho que foi financiado pela FAPITEC, no qual extraímos o óleo do amendoim e produzimos um hidratante, que ficou em 1º lugar no CIENART, além disso, tivemos a produção de um artigo científico. Desenvolvemos outro trabalho com a planta Hibiscos, nos valemos de sua influência nas dietas de emagrecimento e também a confecção de um braço mecânico com movimentos via Arduino. Em 2020, retomamos as pesquisas mais uma vez, porém com mais três parceiros e seis linhas de pesquisa.

O trabalho é realizado de forma contextualizada, procurando inserir a realidade dos alunos ao ministrar os conteúdos, utilizo sequências didáticas como os três momentos pedagógicos propostos por Delizoicov, a prática experimental como conhecimento científico, dando uma visão mais ampla da Química; os fenômenos e sua inserção no meio científico. Na disciplina eletiva, trabalhamos com a produção de aromas, extraímos óleos essenciais e transformamos em perfumes, hidratantes e outros cosméticos.

Em 2022, fortalecemos nosso Grupo de Pesquisa, o DomTec, iniciamos a participação de nossos alunos em Congressos Científicos com apresentações de trabalhos e publicações de artigos. Seguimos com 10 linhas de pesquisa e uma base de 280 alunos e 10 professores de áreas diversificadas. Em 2024, contamos com 300 alunos e 23 linhas de pesquisa, com uma média de 30 artigos publicados pelo DomTec.

Nessa caminhada, fui premiado quatro vezes: em 2007, pelo Instituto Faça Parte, com um trabalho de reforço escolar onde o aluno era o protagonista das aulas de reforço; em 2018, o reconhecimento em 6º lugar na Feira CIENART, com o trabalho Sinestesia das ervas; em 2019, ganhamos o 1º lugar com o trabalho Cosmetologia sem mistérios: produção de hidratante de amendoim. Ainda em 2019, fui contemplado com Menção Honrosa, por práticas pedagógicas de excelência da SEDUC/DEA; em 2022, o prêmio Práticas Exitosas da SEDUC, com o trabalho DOMTEC – Grupos de pesquisa Jr. e a inserção de alunos do ensino médio no mundo científico e, em 2023, mais dois prêmios.

Nesse percurso, participei, como pesquisador, do Grupo de Pesquisa LaPECI/UFS–Laboratório de Pesquisa em Ensino de Ciências, fundado pelo Prof. Dr. Erivanildo Lopes e atuei, como aluno, do Grupo EDUCON/UFS–Educação e Contemporaneidade, fundado pelo Prof. Dr. Bernard Charlot.

Fui supervisor nas últimas edições dos editais nº 7/2018 e 13/2020 CAPES do PIBID no Centro de Excelência Dom Luciano José Cabral Duarte, onde trabalhei com oito discentes de Licenciatura em Química da UFS. Trabalhamos com a visão CTS, para elaboração de sequências didáticas para as aulas ministradas, montamos o I Química Explica, desenvolvendo as práticas experimentais com um viés investigativo, exposto em três escolas para a popularização dos trabalhos realizados no PIBID/Química.

Atualmente, leciono, no Centro de Excelência Dom Luciano José Cabral Duarte, as disciplinas: Química, Projeto de Vida, Eletiva de Pré-Aprofundamento, Estudo Orientado e Disciplina Eletiva. Além disso, coordeno o Grupo de Pesquisa DomTec com 300 alunos e 26 linhas de pesquisa, estamos ligados a Rede Latino Americana de Pesquisa em Ciências e Educação.

2 FORMAÇÃO DOCENTE E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

A formação contínua e o desenvolvimento profissional dos professores têm recebido recentemente especial atenção e crescente interesse na investigação educacional. Este fato também é evidente no debate mais amplo nos países da OCDE, revela conferências publicadas e importantes pesquisas internacionais, especialmente no final do século XX.

Em 2005, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) (2005) apresentou um relatório - *Teachers Matter: Attracting, Development and Retaining Effective Teachers* - com a participação de 25 países, sublinhando que “As questões relacionadas com a profissão docente é uma questão de política nacional uma das principais prioridades” (OCDE, 2005, p. 7). Além disso, no mesmo relatório, os professores foram considerados o recurso mais importante nas escolas e, portanto, um elemento essencial da melhoria escolar. Atualmente, a investigação mostra que a qualidade dos professores e do ensino tem um impacto decisivo no desempenho dos alunos (é o que observamos nos trabalhos destes autores: Nias et al., 1989; Senge, 1990; Hord, 1997; Sanches, 1997; Day, 2001, 2004; Fullan & Hargreaves, 2001; Hargreaves, 2003, 2004; Flores & Veiga Simão, 2005; Snoeck, 2008; Goodson, 2008; Kelchtermans, 2009, etc.).

A importância dos professores e de sua formação para o sucesso das políticas educacionais e o desempenho dos alunos. Em 2005, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) publicou um relatório chamado *Teachers Matter: Attracting, Development and Retaining Effective Teachers*, que envolveu 25 países. O relatório sublinha que a profissão docente é uma questão de alta prioridade nas políticas nacionais. Além disso, ele enfatiza que os professores são o recurso mais importante dentro das escolas, sendo fundamentais para a melhoria da educação.

A pesquisa atual reforça essa ideia ao mostrar que a qualidade dos professores e do ensino tem um impacto direto e decisivo no desempenho dos alunos. Essa conclusão é corroborada por diversos estudos citados no parágrafo, que ao longo do tempo demonstraram como o desenvolvimento profissional dos professores está diretamente ligado ao sucesso escolar e à aprendizagem dos alunos. Esses estudos, realizados por autores como Nias, Senge, Hord, Fullan, Hargreaves, Flores, Veiga Simão, entre outros,

sustentam que o investimento em professores de qualidade é essencial para o aprimoramento do sistema educacional.

Como grifa Canário (2008), esse fato fez com que a questão da formação de professores e do seu desenvolvimento profissional adquirisse novos contornos e ganhasse relevância no seio da UE, seguindo as orientações contidas na chamada “Estratégia”. Ou seja, dando ênfase à qualificação dos recursos humanos no âmbito da política de “aprendizagem ao longo da vida” e, em particular, ao papel decisivo dos professores na concretização dos objetivos educativos de 2010 (Canário, 2008, p. 133). Além disso, os professores enfrentam maiores exigências e desafios em ambientes de trabalho mais problemáticos, caracterizados por uma crescente complexidade e âmbito.

O parágrafo ressalta que, conforme destacado por Canário (2008), a formação e o desenvolvimento profissional dos professores passaram a ter uma importância maior dentro da União Europeia (UE) devido a novas diretrizes educacionais. Esse aumento de relevância está ligado à "Estratégia" europeia, que visa a qualificação dos recursos humanos como parte da política de "aprendizagem ao longo da vida". Em especial, os professores são vistos como peças fundamentais para alcançar os objetivos educativos definidos para 2010.

Nesse contexto, os professores enfrentam uma série de novas demandas e desafios em seus ambientes de trabalho, que se tornaram mais complexos e amplos. Ou seja, além de precisarem se adaptar às novas exigências educacionais, eles precisam lidar com ambientes de ensino mais difíceis, o que torna o desenvolvimento contínuo de suas habilidades ainda mais essencial para o sucesso das políticas educacionais da UE.

É por essa razão que Day (2007), propõe que o desenvolvimento profissional contínuo dos professores seja “[...] necessário para aqueles que trabalham nas escolas, tendo em conta o currículo, os métodos de ensino, as condições de trabalho, bem como o ambiente externo, o ambiente socioeconómico e a cultura mais ampla”. As mudanças nessas questões “afetam a eles e aos seus alunos” (Day, 2007b, p. 30). No entanto, o mesmo autor acredita que no processo de mudança, a sua direção e velocidade são diferentes

mediados pelas crenças e aspirações profissionais dos próprios professores e pelo seu sentido de identidade profissional positiva (ou negativa). O que é impossível evitar é que os professores sejam chamados a trabalhar em diferentes ‘cenários’ pessoais, de trabalho e de implementação de políticas, e que estes variem em intensidade. Deste modo, a sua capacidade de gestão dos

mesmos é fundamental para que as suas habilidades se tornem e mantenham efetivas (Day, 2007b, p. 30).

A visão de Day (2007) sobre a importância do desenvolvimento profissional contínuo dos professores. Ele argumenta que esse desenvolvimento é essencial para quem trabalha nas escolas, pois abrange uma série de fatores que influenciam diretamente o trabalho docente, como o currículo, os métodos de ensino, as condições de trabalho e o ambiente externo, incluindo o contexto socioeconômico e a cultura mais ampla. Ou seja, essas mudanças afetam tanto os professores quanto seus alunos.

Day ressalta que essas transformações nas condições de ensino e aprendizagem não são uniformes. Ele observa que, durante o processo de mudança, a direção (o rumo que essas mudanças tomam) e a velocidade (a rapidez com que ocorrem) variam, o que significa que o impacto e a adaptação a essas mudanças não acontecem da mesma maneira para todos os envolvidos.

Canário (1991), argumenta que a formação de professores não está imune às mudanças pelas quais o mundo está passando. Neste sentido, a educação de longa duração surge como um conceito importante no estudo da formação continuada de professores, uma vez que permite avaliar o potencial de desenvolvimento pessoal e profissional de todos os processos de formação (formal ou informal, inicial ou contínuo) em que os professores estão envolvidos durante todo o processo de treinamento, como, por exemplo, suas lições e sua vida. Como aponta o autor Canário (1991, p. 82), “o conceito de formação continuada tende a confundir as fronteiras rígidas entre a formação inicial e a continuada. Ambas são etapas de um processo que ocorre ao longo de uma carreira”.

Nessa perspectiva, a formação inicial e a formação contínua integram-se e articulam-se num mesmo processo, dado que os indivíduos aprendem ao longo da vida em todos os lugares e situações. Nesse sentido, “é razoável acreditar que a situação de formação vivida ao longo de trinta anos de carreira seja muito mais importante do que a formação de quatro ou cinco anos antes de ingressar na profissão” (Canário, 1991, p. 82). A afirmação do autor demonstra a prioridade estratégica da formação contínua. Nessa mesma direção, o relatório da OCDE (2005) concluiu que,

as etapas da formação inicial, inserção e desenvolvimento profissional deveriam estar muito mais inter-relacionadas, de forma a criar aprendizagens coerentes e um sistema de desenvolvimento da profissão docente (...) assumir a perspectivas de aprendizagem ao longo da vida obriga a maioria dos países a darem um maior apoio aos seus professores nos primeiros anos de ensino e a proporcionarem-lhes incentivos e recursos para um desenvolvimento

profissional contínuo. De uma maneira geral, seria mais adequado melhorar a inserção e o desenvolvimento profissional dos professores ao longo da sua carreira, em vez de aumentar a duração da formação inicial (OCDE, 2005, p.13).

Enfatizando a importância do tema da formação de professores Pacheco & Flores (1999, p.10), afirmam que “os professores são atores indispensáveis no processo curricular, uma vez que qualquer propósito de inovação educacional depende em grande medida deles, a composição da sua formação um aspecto que não pode ser ignorado”. Porém, numa escola que se quer transformar permanentemente, numa sociedade em plena transformação, numa profissão que se vê necessitada de (re)construção permanente, a formação de professores (de forma contínua) está longe de ser um consenso, tem sido alvo de discussão, problematização e crítica e, como argumentou Chantraine-Demailly (1992), não é um campo homogêneo.

Quando Marcelo García (1999) falou sobre a importância da formação na sociedade atual, mencionou três fatores que afetam a formação, nomeadamente “a influência da sociedade da informação”, “a influência do mundo tecnológico” e “a internacionalização da economia”. No entanto, permanecem algumas incertezas e questões sem respostas sobre a melhor forma de formar professores: “Quando? Para quem? Para qual propósito? Por qual estratégia? O que priorizar? Fazer sugestões aos formandos ou responder aos seus pedidos? Com o que começar?” (Cortesão, 1991, p. 93).

A visão de Marcelo García (1999) sobre a importância da formação de professores na sociedade contemporânea, destaca três fatores que influenciam esse processo: a sociedade da informação, o avanço tecnológico e a internacionalização da economia. Esses fatores refletem as transformações rápidas e complexas que impactam a educação e exigem que os professores estejam preparados para lidar com novas realidades.

No entanto, apesar da importância da formação, ainda existem muitas incertezas sobre como realizá-la de forma eficaz. O texto traz as questões levantadas por Cortesão (1991), que evidenciam a complexidade desse processo: quando a formação deve ocorrer, para quem ela deve ser direcionada, com que propósito, quais estratégias adotar, o que deve ser priorizado, e se a formação deve partir de sugestões dos formadores ou das necessidades dos formandos. Essas perguntas refletem a falta de consenso sobre as melhores práticas para formar professores, revelando os desafios que persistem no campo da educação docente.

É nesse sentido que Nóvoa (1999) considera a formação de professores como a área mais sensível das mudanças em curso no setor da educação e demonstra que não se trata apenas de formar profissionais, mas, como sublinha o autor, “a profissão é gerada”. aqui” (Nóvoa, 1999, p. 26).

Assim, diante dos desafios e exigências enfrentados pelos professores e pelo seu atual ambiente de trabalho, a formação contínua é um tema vital, evidenciado pela “crescente necessidade de investir na formação” (Marcelo, 1999, p. 11), vista como “uma necessidade e área potencialmente rica para o desenvolvimento profissional contínuo dos professores” (Day, 2001, p. 233). Por isso, consideramos formação contínua e DPD para esclarecer conceitos.

A formação contínua constitui um conceito polissêmico que envolve diferentes visões, diferentes sensibilidades ideológicas e diferentes epistemologias (Estrela, M. & Estrela, A., 2006). Da análise de diversas definições de formação contínua, os autores isolaram dois pontos de consenso, nomeadamente “é formação após a formação inicial” e “tem como premissa a intencionalidade e está orientada para determinados fins” (Estrela, M. & Estrela, A., 2006, p. 74).

Numa abordagem mais alargada, a formação continuada deve abranger não só a atualização permanente dos professores, mas também integrar múltiplas dimensões, remetendo para um processo de mudança que leva a um crescimento pessoal e profissional dos professores e ao próprio desenvolvimento organizacional. Neste sentido, está em causa uma formação orientada para o desenvolvimento profissional em uma perspectiva de crescimento, de evolução e de continuidade afastando-se de uma mera reciclagem, ou superando a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento de professores (Marcelo García, 1999, 2009).

A formação de professores tende a ser olhada como um processo que articula um percurso pessoal e uma trajetória profissional que não se confunde com uma simples acumulação de conhecimentos, cursos ou técnicas. Assim, situações educativas organizadas são apenas momentos possíveis de um processo mais globalizante de natureza apropriativa e reflexiva por parte dos sujeitos que se formam (Dominicé, 1990, cit. in Amiguinho, 1993, p.37). Igualmente, os princípios defendidos por Day (2001), incluem esta “visão ampliada da aprendizagem profissional”, pois “os professores não podem ser formados (passivamente). Eles formam-se (ativamente)” (Day, 2001, p.17), o que implica diferentes tipos de aprendizagem, “que, umas vezes, é natural e evolutiva,

outras vezes, esporádica, outras ainda, o resultado de uma planificação” (Day, 2001, p. 16).

Marcelo García (1999, 2009), por exemplo, adota o conceito de desenvolvimento profissional em vez de formação contínua, com uma conotação de “evolução e continuidade” (Marcelo García, 2009, p. 9) superando a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua. Como justifica Marcelo García (2009, p.9), “a denominação desenvolvimento profissional adequa-se melhor à concepção do professor enquanto profissional do ensino”.

Traçando um paralelo com o conceito defendido por Marcelo García (1999, 2009) sobre o desenvolvimento profissional, que ele propõe como uma evolução contínua, superando a separação tradicional entre formação inicial e formação contínua. Esse conceito se alinha bem com a análise das práticas de formação de professores em escolas particulares de Aracaju, onde a profissionalização dos docentes deve ser vista como um processo contínuo e integrado, em vez de eventos isolados.

García argumenta que a denominação *desenvolvimento profissional* é mais apropriada, pois reflete a natureza dinâmica e evolutiva da prática docente, algo que também pode ser relevante no contexto das escolas privadas de Aracaju. Nesse cenário, os professores enfrentam demandas específicas, como a necessidade de adaptação a diferentes pedagogias e o uso de novas tecnologias, que requerem uma evolução constante de suas competências. Assim, o foco no desenvolvimento profissional contínuo se alinha à realidade desses professores, que precisam integrar novas habilidades e conhecimentos de forma constante, tanto no contexto do ambiente escolar quanto em resposta às transformações socioeconômicas e culturais.

Portanto, a ideia de evolução contínua proposta por García também encontra relevância na tese, ao destacar como o desenvolvimento profissional dos docentes de escolas particulares de Aracaju não deve ser entendido como etapas separadas, mas como um processo contínuo e holístico de aperfeiçoamento ao longo de suas carreiras.

Por seu turno, Estrela & Estrela (2006, p. 75) encaram a formação contínua como “o conjunto de atividades institucionalmente enquadradas que, após a formação inicial, visam o aperfeiçoamento profissional, pessoal do professor”, remetendo para o desenvolvimento profissional o conjunto de “processos de mudança da pessoa em relação com o trabalho, operados ao longo da carreira e que decorrem de uma pluralidade de fatores (...)” (Estrela & Estrela, 2006, p. 75).

Numa posição semelhante, e na qual nos enquadramos, Pacheco & Flores (1999) concebem a formação contínua como um processo que se destina ao desenvolvimento profissional do professor nas suas mais variadas vertentes e dimensões, incluindo “a ideia de continuidade (e de evolução) incompatível com a visão tradicional de justaposição entre a formação inicial e o aperfeiçoamento profissional (Flores, 2000, p. 24).

A ideia de aprendizagem pode ser vista por diversas óticas, visto que durante um tempo, palavras como aperfeiçoamento, capacitação, desenvolvimento profissional e reciclagem foram empregadas como sinônimos (Marcelo García, 1999, p. 136).

Pacheco & Flores (1999) também reconhecem que, muitas vezes, os conceitos de desenvolvimento profissional e formação contínua são usados como sinônimos. Dessa forma, o escritor salienta os elementos subjetivos que os diferenciam, como os significados implícitos em relação ao seu conteúdo, à forma, ao local, à iniciativa e ao controle das atividades que conotam. Assim sendo, enquanto a expressão formação contínua se refere às oportunidades formais de aprendizado profissional oferecidas pelas instituições formadoras competentes, o conceito de desenvolvimento profissional é mais amplo e inclusivo, englobando uma ampla gama de atividades que afetam o processo de ensinar e o desenvolvimento intelectual e profissional dos professores.

A uma visão mais conservadora e tradicional, centrada no paradigma da deficiência (Eraut, 1987) ou uma formação centrada nas aquisições (Ferry, 1987), contrapõe-se um novo conceito de formação que aponta para a ideia de aprendizagem permanente ligada ao desenvolvimento profissional dos professores (Hargreaves & Fullan, 1992; Marcelo, 1999; Pacheco & Flores, 1999; Day, 2001, 2003, 2005), numa perspectivas de evolução e continuidade, afastando-se de uma ideia simplista de reciclagem (De Landsheere, 1978).

Day (2001) define a formação contínua como “um evento planejado, um conjunto de eventos ou um programa abrangente de aprendizagens acreditadas e não acreditadas, com o objetivo de distingui-la de atividades menos formais de desenvolvimento profissional dentro e fora da escola” (Day, 2001, p.203), com o propósito de “promover uma aprendizagem intensa durante um período de tempo, que, embora possa ser planejada em conjunto, geralmente tem um líder designado que tem a função de facilitar, mas também incentivar, a aprendizagem de maneira ativa” (Day, 2001)

Apesar de o conceito tradicional de formação contínua, como uma atividade ou um conjunto de atividades isoladas da aprendizagem, realizadas na escola ou ainda como

principal meio de desenvolvimento dos professores, estar sendo questionado, Day (2001) sublinha que, em algumas escolas, os professores recebem pouca ajuda para o seu desenvolvimento profissional contínuo (DPC), o que, segundo este autor inglês, deve-se à “uma compreensão inadequada do conceito em questão e à falta de capacidade, e mesmo de vontade, para iniciar um processo de planejamento que estabeleça um equilíbrio adequado entre as necessidades (Day, 2001, p. 204).

A abordagem da questão da formação a que nos referimos diz respeito, em particular, à formação contínua, que é um dos objetivos do nosso estudo, entendida num sentido amplo. A formação contínua deve contemplar não somente a atualização constante dos professores, mas também e sobretudo o formar-se nas diversas áreas, tendo em vista que, além das iniciativas formais, existem outras que são consideradas relevantes pelos que as vivem e podem ser integradas ao conceito de formação contínua (experiências pedagógicas, iniciativas integradas em alguns projetos de pesquisa mais amplos, nos quais a formação era apenas uma das suas dimensões, etc.) (Forte, 2005). Também estamos aqui nos referindo à autoformação, no sentido de que não há nenhuma entidade externa ao indivíduo. Como aponta Campos (2002, p. 60): “as ocasiões de formação contínua, qualquer que seja a modalidade, são apenas um subconjunto mais amplo do desenvolvimento profissional e organizacional, que ainda inclui o processo de socialização profissional e as ocasiões de autoformação”.

De acordo com Day (2001), o conceito de progresso profissional não exclui a formação contínua de professores através de cursos, mas a insere em um contexto de aprendizado mais amplo, visando estimular o desenvolvimento tanto dos indivíduos quanto das organizações, tanto dentro quanto fora dessas mesmas instituições. Portanto, trata-se de uma visão abrangente do progresso profissional contínuo dos professores, que inclui os obstáculos e obstáculos que afetam sua habilidade de se empenhar profissionalmente e de aprimorar suas habilidades, o que depende das suas vidas pessoais e profissionais, bem como das políticas e contextos escolares em que exercem suas atividades docentes. Para o autor, o conceito de desenvolvimento profissional inclui “quer a aprendizagem eminentemente pessoal, sem qualquer tipo de orientação, a partir da experiência [...], quer as oportunidades informais de desenvolvimento profissional vividas na escola, quer ainda as mais formais oportunidades de aprendizagem acelerada” (Day, 2001, p. 18). No entanto, conforme destacado por este escritor inglês, para

promover e gerenciar o crescimento profissional de maneira eficiente, é mais relevante adotar uma perspectiva voltada para o aprendiz do que para a instrução, enfatizando os múltiplos elementos que, quando interligados, contribuem para a excelência da aprendizagem e do progresso profissional.

Dessa forma, o conceito de progresso profissional sugerido por Day (2001) é o mesmo.

envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as atividades conscientemente planejadas, realizadas para benefício, direto ou indireto, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula. É o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, revê, renovam e ampliam, individual ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais (Day, 2001, p. 20 - 21).

Guskey (2000) também aborda o progresso profissional como um processo intencional, contínuo e sistemático. De acordo com o escritor, o progresso profissional consiste em um conjunto de procedimentos e tarefas que aprimoram o saber profissional, as habilidades técnicas e as atitudes dos professores, aplicando-as no ensino dos estudantes. Borko & Putnan (1995), com base nos princípios da psicologia cognitiva, sustentam a importância de levar em conta a conexão entre o progresso profissional e as complexidades do ensino, as quais são determinadas pela natureza do conhecimento e pelas crenças do professor. Dessa forma, uma das etapas do crescimento profissional é o aprofundamento e a auto elaboração do conhecimento profissional.

De acordo com Rudduck (1991), citado em Marcelo Garcia (2009, p. 9), o desenvolvimento profissional do professor é definido como “a habilidade do professor em manter a curiosidade em relação à sua turma, identificar interesses relevantes nos processos de ensino-aprendizagem e valorizar e buscar diálogo com colegas experientes para auxiliar na análise de situações”.

Observamos que esse parágrafo traz a explicação sobre a definição de desenvolvimento profissional do professor, segundo Rudduck (1991), citada por Marcelo Garcia (2009). Rudduck destaca que o desenvolvimento profissional vai além da simples aquisição de novos conhecimentos ou técnicas. Ele envolve a capacidade do professor de: Manter a curiosidade sobre seus alunos, isso significa que o professor deve estar constantemente atento e interessado nas dinâmicas e características da sua turma, buscando entender como seus alunos aprendem e o que desperta seu interesse. Identificar

interesses relevantes nos processos de ensino-aprendizagem, o professor precisa ser capaz de reconhecer o que é significativo para o desenvolvimento dos alunos, ajustando suas práticas para tornar o ensino mais envolvente e eficaz. Valorizar e buscar o diálogo com colegas experientes, isso aponta para a importância da colaboração e da troca de experiências entre os professores, especialmente com aqueles mais experientes, como forma de enriquecer a prática pedagógica e melhorar a análise de situações enfrentadas em sala de aula.

Essa visão do desenvolvimento profissional reforça a ideia de que o aprimoramento contínuo dos professores está profundamente ligado à reflexão sobre a prática, à curiosidade em relação aos alunos e ao diálogo com a comunidade docente.

Após uma análise da literatura, Marcelo Garcia (2009) apresenta algumas definições que têm sido apresentadas por diversos autores sobre o conceito de desenvolvimento profissional. Além disso, verifica que as definições, tanto as mais recentes quanto as mais antigas, entendem o desenvolvimento profissional docente como

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

Além disso, o mesmo autor, complementando Villegas-Reimers (2003), aponta que, na revisão da pesquisa que se tem feito nos últimos tempos em torno do desenvolvimento profissional docente, este tem se tornado “um processo a longo prazo, que combina diferentes tipos de oportunidades e experiências, planejadas de forma a incentivar o crescimento e o desenvolvimento profissional dos professores” (Marcelo Garcia, 2009, p. 10)

Em suma, podemos dizer, retomando as palavras de Hargreaves (2000), que o ensino já não é o que era. Dessa forma, a formação e a aprendizagem dos professores têm despertado um interesse crescente na área da pesquisa, apresentando um discurso nem sempre concordável. Apesar disso, as pesquisas têm demonstrado a complexidade e multiplicidade de fatores que afetam o progresso profissional e a mudança dos professores, sendo que a educação contínua não é descartada, mas é considerada uma abordagem mais ampla, como uma forma de aprendizado que visa aprimorar o desempenho profissional dos indivíduos, podendo ser realizada tanto no ambiente de

trabalho quanto fora dele. É sobre essa temática que nos concentraremos no próximo tópico.

O termo formação contínua está associado à ideia de aprendizagem permanente, ou seja, há uma valorização de todos os processos formativos como capazes de melhorar o desempenho profissional e pessoal, sejam eles iniciais ou contínuos, formais ou informais em que os professores se envolvem ao longo das suas vidas (Fullan & Hargreaves, 1992; Canário, 1994; Marcelo, 1999; Pacheco & Flores, 1999; Gonçalves, 1992, 2000; Flores, 2000; Day, 2001). Assim sendo, “além do sentido técnico ou instrumental, o termo formação tem uma dimensão pessoal de desenvolvimento com um sentido constante” (Flores, 2000, p. 23). Dessa forma, de acordo com Pacheco & Flores (1999), o objetivo central da expressão “formação contínua” é fomentar o progresso profissional do professor, oferecendo uma ampla gama de situações de aprendizado.

É nesse sentido que é criticada a forma como, muitas vezes, se encara a aprendizagem dos professores, sobretudo quando ela é vista apenas como “uma aquisição fragmentada de informações e de competências direcionadas para a prática, minimizando uma orientação intelectual” (Popkewitz, 1992, p. 41), reduzindo-se ao ensino de competências específicas. No entanto, como aponta Popkewitz (1992), não basta dizer que os professores devem ser reflexivos e que devem ter mais autonomia. É imprescindível criar uma cultura de pensamento e reflexão que possa contribuir para o progresso profissional dos professores, visto como um processo contínuo ao longo de toda a carreira e encarado como um processo de crescimento progressivo. Dessa maneira, a formação contínua não deve ser entendida como algo que se obtém “por meio da acumulação (de cursos, de conhecimento ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal” (Nóvoa, 1991, p. 23)

Nesse cenário, é crucial destacar no conceito de formação a ação de criar-se, através de vivências e interações sociais que têm um impacto significativo no processo de formação do indivíduo, uma experiência que é inerente à vida em constante mudança. Daí que “formar-se tem que ser um trabalho sobre si próprio, livremente imaginado, assumido e realizado graças à mobilização dos mais diversos meios e recursos” (Ferry, 1987, p. 29).

Dessa forma, quando nos deparamos com o problema da formação, consideramos que é um processo realizado pela pessoa, pois são as competências pessoais que são

desenvolvidas e colocadas em prática no campo profissional. Seguindo Moita (2000, p. 115), é possível inferir que um percurso de vida é um caminho de formação, que é um processo de formação. De acordo com Day, a formação é essencial para a formação,

é concebida, na maior parte das vezes para «encaixar» nas necessidades dos professores, em relação à sua experiência, à etapa de desenvolvimento da carreira, às exigências do sistema e às necessidades de aprendizagem ao longo da vida ou do sistema, daí que seja provável que a formação contínua resulte num crescimento acelerado, quer se trate de um crescimento aditivo (aquisição de conhecimentos, destrezas e compreensão mais profunda de determinados aspetos), quer se trate de um crescimento “transformativo” (resultante em mudanças significativas nas crenças, no conhecimento, nas destrezas e modos de compreensão) (Day, 2003, p. 168)

Alonso (1998), ao examinar diversas revisões sobre o campo da educação, com base no modelo de crescimento profissional ao longo da vida, evidencia uma discrepância entre a teoria e a prática, destacando a fragilidade dos resultados da educação formal em comparação com a influência da educação informal e da socialização no ambiente de trabalho, bem como a separação entre esses dois mundos. Conforme destacado pela autora, ao examinar diversos obstáculos epistemológicos e estruturais para o progresso profissional, é possível constatar as dificuldades em estabelecer um sistema de formação ao longo da vida. Será necessário reestruturar tanto o sistema de formação inicial quanto o sistema de formação contínua, visando superar a inclinação de uma tendência para uma mudança.

É essencial investir na capacitação dos educadores para avaliar e refletir sobre sua prática com o objetivo de aprimorar. Como aponta Marcelo Garcia (1999), a formação de professores, para se adequar às demandas dos dias atuais, requer uma perspectiva que aponte a relevância da investigação e do desenvolvimento do conhecimento a partir do trabalho e da reflexão dos professores.

Em outras palavras, defende-se um plano/projeto de educação que promova a colaboração entre os diversos atores do sistema educacional e a realização de projetos de pesquisa, ensino e educação voltados para o aprimoramento profissional do professor (Pacheco & Flores, 1999). Contudo, como evidenciado por diversos estudos (Little, 1982, 1990; Hargreaves, 1998; Lima, 2002, entre outros), a instituição de ensino apresenta uma cultura individualista e bastante distante de uma cultura colaborativa, na qual os docentes ainda não possuem a prática de compartilhar e cooperar com seus pares. Portanto, para que a concepção de formação seja modificada, é imprescindível que os

docentes reconheçam a habilidade dos outros docentes em lidar com os problemas que os afetam, resultando na criação de uma cultura de colaboração para encontrar soluções dentro das instituições de ensino, que acarreta do envolvimento tanto individual quanto coletivo dos professores.

Chantraine-Demilly (1992, p. 142), enfatiza de igual forma a relevância das aprendizagens ‘em situação’, em detrimento dos “procedimentos de aprendizagem que estão fora da atividade tal como está socialmente constituída”. A ênfase colocada nos percursos individualizados dos processos auto formativos não significa que a formação corresponde a um processo de captação individual, mas pelo contrário, remete-nos para uma forma coletiva de modo a “construir comunidades de aprendizagem de professores em que estes se apoiam e estimulam mutuamente” (Zeichner, 1993, p. 49).

No que diz respeito ao investimento na profissão e em seus conhecimentos, a educação continuada pode ser uma ferramenta que estimula a formação de professores reflexivos, que assumem a responsabilidade pelo seu próprio desenvolvimento.

“Que sejam profissionais e que sejam protagonistas na execução das políticas educativas” (Nóvoa, 1992, p. 27). A fim de promover a formação contínua, é necessário encorajar os docentes a apropriarem dos conhecimentos que possuem, em um contexto de autonomia contextualizada e interativa que permitam reconstruir significados para suas atividades profissionais. Essa é uma forma de pensar e organizar a formação que possibilita aos docentes uma “releitura da sua vivência” (Perrenoud, 1997).

Esta perspectiva segue o paradigma investigativo proposto por Zeichner (1993), que é defendido por diversos autores que consideram a prática como “fonte de conhecimento e de reflexão”, assumindo a ideia de que os professores são profissionais reflexivos e críticos da sua prática (Vilar Ângulo, 1988) Campos (2002, p. 41) ressalta a necessidade de definir “o papel do professor como um profissional, e não como um funcionário ou técnico” e, dessa forma, a sua formação deve ser vista como “uma formação de profissionais intelectuais”.

De acordo com Nóvoa (1992, p. 28), “os professores devem assumir a responsabilidade de produzir a sua própria profissão”. Não é suficiente mudar o profissional, é necessário também modificar os ambientes em que ele atua, já que, como apontado pelo próprio autor, “as escolas não podem mudar sem o empenho dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que

trabalham” (Nóvoa, 1992, p. 28) Logo, no que diz respeito à mudança, é aceito que a formação seja uma das suas partes, mas não pode ser vista como uma condição prévia. Ou seja, “a formação contínua não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura, aqui e agora, dos melhores caminhos para a transformação da escola” (Nóvoa, 1992, p. 28)

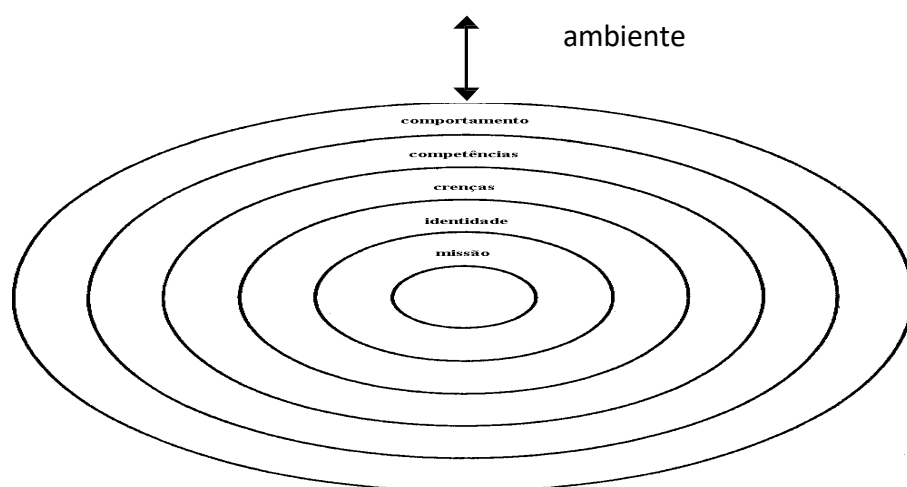
No entanto, como reconhece David Hargreaves (1994, citado in Day, 2001, p. 205), “a maior parte da formação contínua é feita sob a forma de cursos, tem lugar fora das escolas e é feita para o bem da pessoa. Não surge de acordo com as necessidades institucionais, nem existe um meio de divulgar os seus resultados nas escolas. A escola é o ambiente de trabalho, o local onde os professores praticam suas atividades e o local de encontro entre os professores, além de ser também, ou deve ser, o local de formação. A escola, na verdade, é o espaço onde as reflexões individuais, na prática e sobre a prática, se dividem e discutem, permitindo o desenvolvimento de processos cooperativos e coletivos de investigação-ação, onde as pessoas podem transformar as suas aprendizagens em intervenções que as incorporem. De acordo com Canário (1994, p. 27), “os indivíduos mudam o seu ambiente de trabalho e, por isso, é importante promover essa mudança ecológica, utilizando estratégias de formação “centradas na escola”. Nesse sentido, Day (2001, p. 160) salienta que “os adultos aprendem quando têm oportunidades regulares para refletir, com base nas «experiências vividas».” Aprendem fazendo e se beneficiam com as situações que unem a ação e a reflexão.

Ao examinar as principais mudanças no pensamento sobre a formação de educadores, Korthagen (2009) destaca a relevância de aprimorar a sua "competência de desenvolvimento" (Korthagen, 2009), ou seja, investir mais no desenvolvimento da sua habilidade de dirigir a sua própria aprendizagem, estruturar suas próprias experiências e elaborar suas próprias teorias da prática (Korthagen, 2009, p. 44). A dimensão individual vs. grupo é uma outra dimensão que Korthagen (2009) destaca.

Na área da educação, foi constatada a relevância, tanto para os estudantes quanto para os educadores, do aprendizado cooperativo e da criação do conhecimento. Sendo assim, se queremos que as escolas se tornem comunidades de prática, com professores que desenvolvam mais a sua capacidade de forma conjunta, teremos que ajudá-los a habituarem-se às formas de aprendizagem colaborativa ou cooperativa durante a formação de professores (Korthagen, 2009, p. 44).

A partir de uma perspectiva holística do professor, na qual os aspectos profissionais e pessoais do ensino são vistos sob uma perspectiva integrada, Korthagen (2009) salienta que essa relação pode levar a um conceito mais profundo de reflexão. De acordo com o autor, na literatura profissional, há uma maior atenção às habilidades profissionais que surgem a partir da reflexão. Dessa forma, Korthagen (2009) apresenta um modelo, chamado de “modelo cebola”, onde se pode incorporar os aspectos mais pessoais do ensino nas reflexões dos professores. Segundo o autor, este modelo pode ser útil para que os professores se tornem “conscientes das suas qualidades fundamentais de tal forma que possam usar de uma maneira mais consciente e sistemática”. Korthagen (2009) apresenta uma perspectiva da formação dos professores mais voltada para a pessoa, afastando-se de uma abordagem centrada em competências que, muitas vezes, se baseia em listas de competências estandardizadas.

Dessa forma, como argumenta o autor, “o que se pretende mostrar através do modelo da cebola é o fato de os níveis estarem todos interligados e a reflexão profissional ser aprofundada através de uma busca dessas relações” (Korthagen, 2009, p.53).



Modelo da cebola: um modelo de níveis na reflexão (Korthagen, 2009, p.54).

O modelo apresentado na Figura mostra seis níveis de reflexão e, de acordo com o autor, mostra que uma atenção exclusiva nas competências é muito limitada. No primeiro nível, os educadores podem refletir sobre o ambiente; no segundo, podem refletir sobre o seu comportamento pedagógico; no terceiro, sobre as suas capacidades; no quarto, é uma reflexão mais profunda, pois se reflete sobre as crenças subjacentes; no quinto, a reflexão se situa na forma como alguém compreende a sua própria identidade (profissional ou pessoal) e, no sexto nível, a reflexão se concentra no lugar que alguém

ocupa no mundo; na sua missão pessoal enquanto professor. Como apontado por Korthagen (2009), o “nível transpessoal (também conhecido como o nível da espiritualidade) está relacionado a significados que ultrapassam a individualidade [...] É o nível em que a inspiração pessoal do professor, os ideais e os propósitos morais são considerados” (Korthagen, 2009, p. 53).

Dessa forma, como aponta Korthagen (2009, p. 53-54), “a reflexão centrada no desenvolvimento profissional ao longo da vida de uma pessoa pode ter um tom diferente quando comparada à reflexão centrada em situações de ensino fragmentadas”. Adicionalmente, este modelo contempla a análise dos níveis da identidade e da missão, ou seja, o escritor chama a atenção para a “reflexão nuclear”, uma vez que elas estão mais próximas do núcleo da organização. Diz que “[...] pela pessoa e também porque esse tipo de reflexão proporciona ao indivíduo a oportunidade de conhecer suas qualidades fundamentais” (Korthagen, 2009, p.54).

Em sessenta e setenta, a formação estava ligada à ideia de treino (de saberes, de habilidades e de aptidões), que teve uma grande influência na formação de professores, através de ações de caráter pontual e de atualização, chamada “reciclagem dos professores”. Vários programas foram criados a partir de 1985, por meio da ação conjunta do Ministério e das instituições de ensino superior, marcando, como aponta Nóvoa (1992, p. 21), a década de 1980 “pelo signo da profissionalização em serviço dos professores”. De acordo com Canário (1994, p. 47), esses programas representaram um grande retrocesso no processo de educação e formação, visto que a formação inicial é vista como uma formação inicial, o que desvaloriza tanto a experiência dos formandos quanto sua conexão com os ambientes de trabalho. Os anos 90 foram caracterizados pela “concentração da formação contínua de professores” (Nóvoa, 1992, p. 22), ou seja, foi a década de maior expansão da formação contínua de professores, com um amplo enquadramento legal. De acordo com Estrela (2003, p. 43), não é por acaso que o século que se encerrou é conhecido como “o século da formação contínua”.

Seguindo o pensamento de Day (2001), em vez de considerar o “desenvolvimento” como “treino/formação”, que tem sido comum na última década, através de iniciativas de curto prazo, pontuais e diretas relacionadas à implementação da política educacional e à avaliação de desempenho como um meio burocrático de prestação de contas, o desenvolvimento profissional requer uma abordagem eficaz, fundamentado em modelos próprios que se baseiam em princípios educacionais que reconhecem a importância de

incentivar o aprendizado ao longo de toda a vida, seja em âmbito privado ou público, individual ou coletivo, com o objetivo de auxiliar o professor ou a escola.

Estes autores britânicos acreditam, portanto, que é importante estabelecer mecanismos para apoiar planos de desenvolvimento pessoal ao longo da carreira, incluindo oportunidades para melhorar as competências relacionadas com o trabalho e desenvolver a visão pessoal e organizacional. Um caminho limitado e prescritivo desafia o que muitos analistas acreditam ser necessário para responder às necessidades em rápida mudança e em constante mudança dos indivíduos e das sociedades no século XXI. (Eraut, 1998, introdução; Diena, 2001, p. 14).

Pacheco & Flores (1999, p. 134) constroem a formação contínua na lógica do desenvolvimento profissional dos professores e seguem o princípio de expressar o conhecimento prático ao lado do conhecimento teórico, afirmando que “os programas de formação contínua devem aumentar a cooperação dos vários atores do processo educativo “Eu faço isso”, ele enfatiza. Implementação de sistemas educacionais e projetos de pesquisa-ação voltados ao desenvolvimento profissional de professores” (Pacheco & Flores, 1999, p. 135), e, ainda,

para que o professor seja investigador deve possuir as características de um profissional ‘amplo’, ou seja, “uma capacidade para o autodesenvolvimento profissional autónomo, mediante uma sistemática autoanálise, o estudo do trabalho de outros professores e a comprovação da ideia mediante procedimentos de investigação na aula (...) [designando] atitude investigadora uma disposição para examinar com sentido crítico e sistematicamente a própria atividade prática. (Pacheco & Flores, 1999, p. 135).

Day (2001, p. 22) também define um “profissional amplo” como alguém que “incorpora a aprendizagem em sala de aula num contexto educacional mais amplo, compara seu trabalho com outros, organiza seu trabalho e colabora com outros professores”. Portanto, pode-se supor que os professores, ao longo de sua carreira, têm a oportunidade de se envolver em uma variedade de atividades formais e informais que contribuem para o processo de modificação, renovação e melhoria do seu pensamento e comportamento e, acima de tudo, dos seus compromissos profissionais (Diena, 2001, p. 16).

Os desafios que as escolas e os professores enfrentam hoje levam a um confronto constante com o conhecimento e, no caso da formação de professores, o seu profissionalismo deve ser constantemente questionado (Veiga Simão et al., 2009). O

trabalho dos professores é complexo e ocorre em situações cada vez mais exigentes (em termos de conhecimentos, gestão de sala de aula e competências pedagógicas) e emocional e intelectualmente desafiantes. Portanto, os professores devem ter autonomia na tomada de decisões no processo educativo e prestar contas a todos os que participam do currículo. Por outro lado, centra-se na intuição e na criatividade que os professores devem ter. Porque cada professor tem um estilo de ensino único e pessoal (conceito de gosto artístico docente) que contraria a normatividade e reforça os preceitos da ação prática. Além do conhecimento técnico, o professor deve ser capaz de atuar de forma prática, crítica, intuitiva e artística em momentos específicos: diagnosticando situações, selecionando e utilizando momentos normativos e práticos.

Como enfatizou Day (2001), um ensino de qualidade exige que os professores (re)analisem e revisem regularmente o “quê” e o “como” do ensino, bem como a forma como utilizam os princípios de diferenciação, coerência, desenvolvimento, continuidade e equilíbrio, mas também enfatiza o “porquê” ao nível do propósito “moral” básico, enfatizando que “os professores não são apenas profissionais, mas devem agir como profissionais” (Day, 2001, p. 25). A qualidade da educação inclui, portanto, o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e a necessidade de uma formação contínua que contribua para o ambiente educativo em que trabalham.

Tendências recentes de investigação que colocam o aluno no centro do processo de aprendizagem contribuem para a reconceitualização do ensino e da aprendizagem e para a emergência de modelos de aprendizagem com semelhanças centrais na atribuição de indivíduo-praticante-especialista. Uma dimensão importante, nomeadamente a do adulto: “O modelo de formação orientado para o percurso baseia-se no conceito de desenvolvimento e num percurso específico que influencia a formação centrada na objetividade do comportamento” (Estrela, Eliseu, Amaral, Carvalho & Pereira, 2006, p. 136).

Nessa lógica, os professores são vistos como sujeitos de formação contínua com responsabilidade partilhada “como profissionais que desenvolvem a colaboração com os colegas, adotam uma atitude questionadora e crítica e investem no seu próprio desenvolvimento profissional, tendo em conta as características individuais”. As necessidades e desejos da escola” (Estrela et al., 2006, p. 138). Portanto, formar “investigadores, formadores que possam promover a investigação, a prática reflexiva, a especialização interativa e estimular a sinergia das competências profissionais de todos

os participantes e um conjunto de possíveis interações e colaborações entre professores” (Estrela et al., 2006, p. 139).

Contra a visão do “défice”, destacamos a posição de Nóvoa (1992) que defende que a formação deve, de fato, ser estruturada com base num trabalho crítico e reflexivo. O conceito de formação considerada como prática reflexiva baseada em situações reais tem sido discutido por vários autores (Shulman, 1986; Alarcão, 1996; Nóvoa, 1991, 1992; Pérez Gómez, 1992; Schön, 1992; Zeichner, 1993; Perenud, 1997; Marcelo, 1999). Este é um conceito que se afasta do modelo de racionalidade técnica, onde os professores são vistos como técnicos, a pedagogia é vista como intervenções tecnológicas e os modelos educacionais são baseados no paradigma processo-produto. Nesse sentido, os professores devem ser capacitados para adquirir conteúdos e habilidades para que saibam resolver problemas do mundo real utilizando padrões e técnicas derivadas do conhecimento científico. Portanto, em comparação com os modelos anteriores, o modelo de racionalidade prática considera-o como um processo de investigação que coloca a prática em prática, o eixo central de um programa de formação de professores e um lugar para a criação de conhecimento.

A formação escolar, como sublinha Barroso (2003, p. 74), “faz da instituição de ensino o local onde surgem as atividades de formação de especialistas, com o objetivo de identificar problemas, criar soluções e identificar projetos”. Dessa forma, a escola é vista como um potencial campo de formação e um espaço que “permite a reflexão e a procura de intervenções para resolver os problemas específicos desta situação educativa e do cotidiano dos professores, características que hoje são consideradas novas [...] princípio da autonomia e gestão escolar” (Leite & Silva, 2000, p. 4).

Segundo Barroso (2003), a “formação escolar” inclui a formação contínua de professores ligada à formação e desenvolvimento organizacional, tendo em conta a necessidade de “pensar simultaneamente a formação de professores e a gestão escolar para que não existam. “não apenas a “organização ideal” dos estudantes, mas também dos professores e demais profissionais que nela trabalham” (Barroso, 2003, p. 64). Bolívar (2003, p. 81) também afirma que “A organização não produz apenas” estudante aprendizagem, mas também um emprego adequado para aqueles que lá trabalham”.

Contudo, para poder utilizar métodos de formação que permitam aos colaboradores conhecerem a organização e as suas condições de trabalho, a própria

organização deve ‘aprender’ a valorizar o conhecimento dos colaboradores e criar condições para que estes participem nas decisões (Barroso, 2003, p. 75).

Neste sentido, a formação deve permitir aos professores adquirir conhecimentos detalhados e práticos da organização em que trabalham, considerar os seus problemas e combinar conhecimentos, experiências e ideias para encontrar e implementar soluções viáveis em situações reais de trabalho. Isto porque, ao nível do desenvolvimento profissional dos professores, a formação deve “ir no sentido de desempenhar um papel preponderante no controlo e gestão da localização dos estabelecimentos onde desenvolvem o seu trabalho, ou seja, as escolas; papel de liderança na mudança e inovação” (Amiguinho, 1992, p. 45). Glazer & Hannafin (2006) argumentam que a aprendizagem realizada fora do contexto de trabalho “aumenta o conhecimento individual dos professores em vez de influenciar a comunidade profissional, reduzindo a compreensão e o impacto coletivos”.

Nesse sistema de ideias, a clarificação das condições de formação e de trabalho permite a oportunidade de realizar mudanças a partir de novos projetos da própria escola, com a integração de ambas e a participação dos próprios professores na construção das suas identidades. Profissionalismo: o contexto profissional, como local onde se constrói o conhecimento profissional dos professores, é de grande importância, pois permite “avançar e recuar entre a teoria e a prática para explicar, desafiar, aprender e, assim, também fomentar e desenvolver” (Formosinho & Machado, 2007, p. 77).

Distanciando-se do mito da formação, Nóvoa (1991) considera os professores em todas as suas fases coletivas, profissionais e organizacionais como o local adequado para a formação contínua e não o professor individual foi observado. Nesse sentido, Nóvoa 1991, p. 23 propõe uma nova ideia paradigmática de formação contínua de professores, defendendo os “três eixos estratégicos” que conjugam as pessoas e os seus conhecimentos; experiência e conhecimento, bem como projetos escolares e escolares. O autor argumenta que esta tríade de desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional cria uma nova perspectiva sobre a formação continuada de professores que resiste aos paradigmas dominantes. Contudo, estes três aspectos não devem ser considerados separadamente, mas como parte de um todo harmonioso.

Na verdade, para que a formação provoque mudanças nos professores ao nível do seu desenvolvimento pessoal e profissional, é importante esclarecer o contexto em que os professores estão inseridos e onde intervêm, ou seja, o desenvolvimento não pode ser

observado através de professores pessoais e profissionais sem falar deles com suas escolas e projetos.

Nessa perspectiva, Nóvoa (1992, p. 31) sublinha a necessidade de “combinar a “lógica da procura” (definida pelos professores e pelas escolas) com a “lógica da oferta” (definida pelas instituições formadoras), não se esqueçam disso. A formação não pode ser separada dos projetos profissionais e organizacionais”, e é nesta contradição que surgem os desafios na formação de professores (Nóvoa, 1992, p. 31). Este autor considera ainda que “é importante que a formação de professores seja transferida para este campo”, sublinhando que “não haverá grandes mudanças se a “comunidade formadora de professores” e a “comunidade docente” forem inacessíveis e inacessíveis. não venham juntos.” (Nóvoa, 2008, p.24).

Partindo do princípio de que a ação humana não se realiza num “vazio” social, mas sim no quadro da ação coletiva, Canário (2008, p. 140) defende que “os professores não escapam a esta lei tal como as suas identidades e ações”. movimentos. se forma e existe no contexto da escola como instituição". Também enfatiza o fato de que os aspectos individuais e coletivos da profissão docente são indissociáveis.

a construção da identidade profissional e a aprendizagem da profissão sobrepõem um percurso formativo com uma trajetória profissional em que, num processo dinâmico e continuado de socialização profissional, se cruzam uma dimensão biográfica e uma dimensão contextual. As políticas de professores precisam de ter em conta, ao mesmo tempo, esta dupla vertente (Canário, 2008, p. 140).

Portanto, envolver os professores em situações centra-se em analisar e demonstrar os seus métodos de formação individuais, em situações muito diferentes, e combiná-los recursos e espaço de formação, podem encorajar o desenvolvimento daquilo que Zeichner (1993) e Schön (1992), entre outros, chamam de “professores reflexivos”. Esse conceito mostra a importância de os professores não utilizarem as “melhores” práticas propostas pelos investigadores, mas sobretudo trabalharem em harmonia com as análises que realizam, individualmente ou em conjunto.

Se olharmos mais de perto, Lopes (1999, p. 52) refere-se à pedagogia analítica, em que “o conhecimento é visto como uma ferramenta de libertação, de sucesso, (...) nas suas ações sociais e no desenvolvimento pessoal; [no caso do] conhecimento teórico, mas conhecimento teórico que leva ao saber fazer (saber implementar os meios para um fim) como algo que controla a prática comprovada”, desta forma, conduz à “possibilidade de

desenhar projetos de ação de acordo com a situação e as possibilidades reais” (Lopes, 1999, p. 54).

Desta forma, e como sugere Esteves (2002, p. 30), “em vez de continuar a proporcionar uma formação contínua centrada na eliminação das carências de formação de cada professor, [é] importante reorganizar a investigação sobre as necessidades de formação neste domínio. trem. projetos curriculares de cada escola para tornar a formação de professores útil na implementação desses programas”.

Rodrigues & Esteves (1993) defendem que existe a necessidade de investimento na formação continuada de professores para responder às necessidades e interesses dos professores e ao seu maior envolvimento em todas as fases do processo de ensino. Na verdade, como Roldão et al. 2000, p. 15, “o desenho do projeto de formação não é coerente com as decisões tomadas ou com as decisões do grupo constituinte do Centro de Formação da Associação Escolar (CFAE), ou seja: discussão, amplo comprometimento e participação em todos os aspectos”. etapas de design". Para isso, é necessária uma comunicação regular e eficaz entre a rede escolar e as organizações que contribuem para o desenvolvimento das equipas e professores e amplificando organizacional escolar.

Diante dessas novas realidades, a preocupação agora é como criar programas especiais de treinamento, oferecendo aos profissionais. A formação facilita as transições entre situações de trabalho e situações de formação.

Do mesmo modo, Canário (2008) considera a necessidade de ultrapassar um dos pontos chave que têm marcado negativamente as políticas e os procedimentos de formação de professores, nomeadamente “a presença da formação dual, mesmo quando diz respeito à pessoa do professor, diz respeito à organização escolar” (Canário, 2008, p. 140). Neste sentido, o autor afirma que a primazia do modelo técnico de inteligência nas políticas e procedimentos de formação contínua de professores. Esta realidade levou à criação de um conceito de profissionalismo que “cria uma clara slide de aspectos concretos e vivenciais, de espaço para os professores refletirem sobre o seu trabalho, em momentos de troca informal e colaboração” (Nóvoa, 1998, citado em Canário, 2008, p.140), levando Canário (2008) a defender que tanto o poder “humano” e os constrangimentos e recursos do contexto organizacional são subestimados. Comparativamente a estas ideias, há um reconhecimento crescente da “importância da aprendizagem organizacional, as comunidades de aprendizagem e de aprendizagem são as principais condições para promover o desenvolvimento dos professores” Canário, 2008, p. 140.

Day (2007b, p. 30) também salienta que o desenvolvimento profissional contínuo “baseado na escola” e “comprometido” tornou-se popular. Isto parece ajudar a reduzir custos e melhorar as competências dos professores nas escolas. É também consistente com as opiniões que defendem os professores como criadores de conhecimento e especialistas reflexivos e com as primeiras visões de “aprender a partir de dentro” (Bath, 1990, citado por Day, 2007b, p.30). Esta realidade significa que “as escolas de sucesso são agora vistas como comunidades de aprendizagem que promovem uma cultura de ‘colaboração’ e asseguram uma variedade de oportunidades de aprendizagem dentro e fora da escola que permitem a toda a comunidade beneficiar de acordo com as suas necessidades” (Usuku, 2007b, pág. 30). É neste sentido que Canário (2008) se refere

a etapa da formação contínua (formal ou não formal, deliberada ou não deliberada) como a mais importante, decisiva e estratégica porque nela se joga a possibilidade de induzir modos ecológicos de mudar e melhorar, ao mesmo tempo, o desempenho profissional dos professores, o desenvolvimento organizacional da escola e o estabelecimento de sinergias positivas entre a escola e o contexto local (Canário, 2008, p. 141).

É nessa forma de pensar que é possível compreender a ideia de priorizar a formação contínua, trabalhando em estreita colaboração ou mesmo em paralelo com a organização escolar, tornando está uma organização “relevante” e “aprendizado” (Canário, 2008, p. 141).

A formação baseada na investigação tem sido proposta por vários autores (Day, 2001; Estrela, 2002; Guskey & Sparks, 2002; Caetano, 2003; Veiga Simão, Caetano & Flores, 2005; Flores et al., 2009 e outros). Reconhecida como formação baseada na investigação, teoria e melhores práticas de estratégias coordenadas. Também permite que os professores se preparem para trabalhar em situações cada vez mais complexas com identidades profissionais, enraizadas em contextos sociais e culturais mais amplos. A investigação como estratégia de formação é expressa por Estrela (2002, p.21) como “um dos métodos mais claros de reflexão”, pois é um conceito multifacetado e pode causar muitos mal-entendidos como o conceito de materialismo. Contudo, como o próprio autor sublinha, “por trás desta diversidade, existe um interesse comum na construção de uma consciência crítica como condição de mudança, de desenvolvimento e de autonomia profissional, no quadro de um modelo social crítico, que assume objetivos emancipatórios” (Estrela, 2002, p. 23). Assim, com base na revisão de estudos nacionais

e internacionais sobre programas de formação inicial utilizando a pesquisa como estratégia, destacam-se alguns resultados positivos como:

O desenvolvimento de uma atitude científica, de rigor e exigência perante as atividades de ensino; o desenvolvimento da capacidade de observação do real, base de qualquer diagnóstico; a compreensão da relação teoria-prática; o desenvolvimento de uma atitude crítica, levando, por exemplo a comparar o desejado e o percebido ou a questionar as propostas de administração (...) aumento dos sentimentos de autoconfiança e autoeficácia, maior disposição para um trabalho colegial, autopercepção mais positiva de si próprio enquanto professor, maior concentração nos alunos e atenção às suas atitudes e capacidades (Estrela, 2002, p. 23).

No que diz respeito aos resultados da investigação sobre formação continuada de professores, foram encontrados resultados semelhantes (por exemplo, o projeto IRA - investigação-reflexão-ação - desenvolvimento de diferentes tipos de investigação-ação). Como salienta Estrela (2002, p.23), “o sentimento de satisfação com a formação recebida é consistente”, destacando os resultados.

Aspectos positivo, a autoconsciência é proporcionada pela análise dos processos, conhecimentos adquiridos e desenvolvidos, principalmente no que diz respeito às técnicas de pesquisa e à dinâmica das relações grupais. Além disso, destaca uma mudança de atitudes, especialmente a abertura às opiniões dos outros, especialmente dos estudantes, a partilha de conhecimentos teóricos e a criação de novos conhecimentos através da investigação. Apesar dessas vantagens, o autor constata limitações na avaliação dos resultados do estudo, nomeadamente a falta de observação das mudanças reais utilizadas na prática diária e de avaliação do seu impacto junto dos alunos.

2.1 Formação Docente

A formação surge mais uma vez como um instrumento que pode tornar democrático o acesso das pessoas a cultura, a informação e ao trabalho. Dessa forma a formação contínua como um tema prioritário e com um grande potencial, justificando dessa forma a necessidade crescente de investimento na formação.

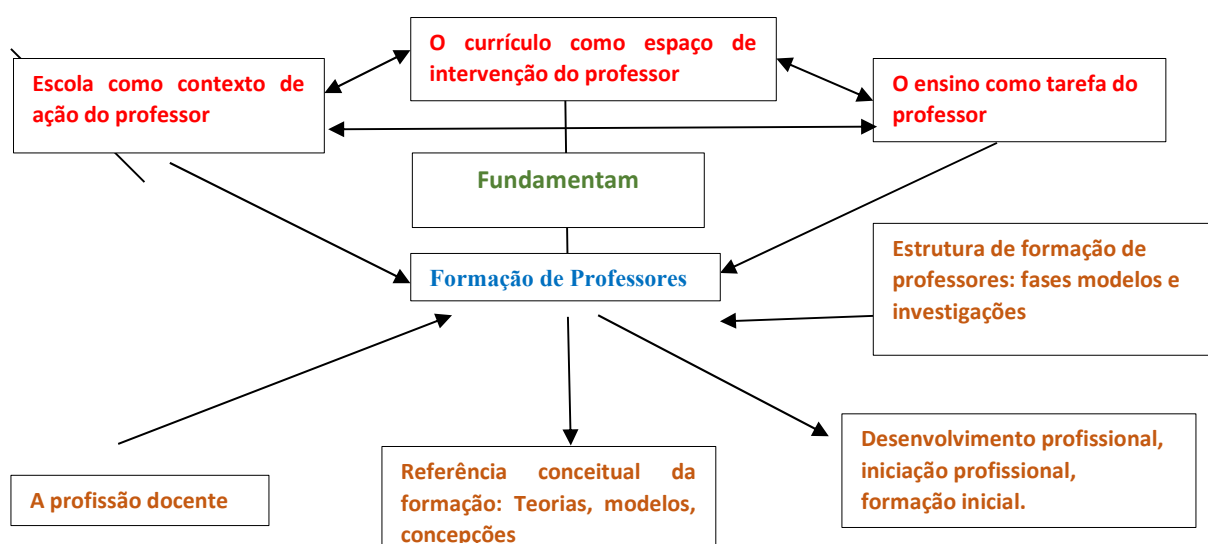
A formação de professores tem se transformado em uma área válida e respeitada de conhecimento e investigação apresentando soluções e levantando problemas em

relação ao sistema de educação. A expressão formação é utilizada como substantivo e adjetivo. Três são os fatores que exercem influência na formação:

- O impacto da sociedade de informação
- O impacto do mundo científico;
- A internacionalização da economia.

As necessidades do mundo atual, trouxe com um certo impacto a necessidade de formação, a alteração na concepção e forma de trabalho ilustra bem essa situação. Além do acesso à cultura, a informação e ao trabalho, faz a formação surgir como um instrumento de democratização.

Figura.1 – Fundamentos estrutura e processo na formação do professor



Fonte: García (1999).

Com base nessa linha de pensamento, o conceito de formação segundo Honoré está associado a uma atividade, ele afirma que a formação pode ser entendida como uma função social de transmissão de saberes, de saber fazer ou saber ser que se exerce em benefício do sistema socioeconômico ou mesmo da cultura predominante. A formação pode ser compreendida também como um processo de desenvolvimento e estruturação da pessoa.

Vários são os conceitos de Formação Docente, que são trazidos por diversos autores, como Medina e Dominguez que fazem a seguinte referência: “consideramos a formação docente como a preparação e emancipação profissional do docente para realizar uma reflexão crítica e eficaz sobre um estilo de ensino que promova uma aprendizagem significativa nos alunos e consiga um pensamento inovador, trabalhando em equipe com

os colegas para desenvolver um projeto educativo comum” (Medina e Dominguez, 1989, p. 89). No que se refere a formação de professores, segundo os autores, ela busca desenvolver nos docentes uma forma de ensinar própria de maneira que gere nos alunos uma aprendizagem significativa.

Podemos observar diferentes etapas ou níveis da formação docente, Sharoom (1983), observa quatro fases no que se refere a aprender e ensinar. Fase de treino, onde observamos as experiências prévias de ensino, vividos pelos alunos que desejam ser professor, fase da formação inicial, etapa que consiste da formação inicial em uma instituição de ensino superior, fase de iniciação, primeiros anos de exercício profissional do professor, fase de formação permanente, esta fase engloba todas as atividades da universidade e do professor, de maneira a contribuir com o desenvolvimento profissional e aperfeiçoamento do seu ensino (Marcelo Garcia, 1992).

Apresentamos assim com essa linha de pensamento o seguinte conceito para formação docente:

A formação docente é área do conhecimento, investigação e postura teóricas e práticas que. No âmbito da Didática e da Organização Escolar estuda os processos através dos quais os professores, em formação ou em exercício, se implicam individualmente ou em equipe, em experiência de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (Marcelo García, 2009, p. 96).

A formação de professores é uma área do conhecimento que muito contribui para o desenvolvimento na forma de ensinar do professor. Peterson Clark e Dixon (1990) reconhecem que a necessidade da atuação no processo de aprendizagem por parte dos professores que, enquanto pessoas adultas, mostram a utilidade de se aplicar os estudos sobre aprendizagem também desenvolvimento por parte dos adultos, isso na formação de professores contam eles em consonância com outros que nós vamos observar ao longo desta seção, fazem um alerta para necessidade de incluir estudos sobre professores que é referente à sua formação do movimento ao pensamento e principalmente a mudança dos princípios e também as teorias bem como os modelos que nesse período de 60 anos.

Pensando dessa forma, se faz necessário considerar que os professores são sujeitos que cuidam das atividades profissionais leva a importância das transformações não formais de aprendizagem e também a questão da importância. Nesse aspecto, nós

precisamos reconhecer que os professores são sujeitos que aprendem, em vez de meros executores. Os obstáculos para a mudança requerem que a investigação sobre os movimentos profissionais continue a explorar os modos segundo os quais os professores aprendem novas formas de pensar no ensino e na aprendizagem dos conteúdos, bem como as condições que facilitam o desenvolvimento dos professores.

É preciso observar de forma criteriosa que os professores são sujeitos onde as suas atividades profissionais implicam em situações formais e não formais em relação com a aprendizagem. Se faz necessário reconhecer que os professores são os que aprendem, isso requer que as investigações sobre desenvolvimento profissional continuem a explorar os módulos segundo os quais os professores aprender novas formas de pensar ensino e aprendizagem dos conteúdos, assim como as condições que facilitam a aprendizagem dos professores.

Observamos no quadro abaixo as estruturas referentes às atividades de Formação. Elas podem sofrer uma variação em função do seu grau de competência, motivação e também da dependência dos professores como pessoas adultas segundo Miriam e Cafarella (1991).

Quadro. 1- Diferentes estilos de aprendizagem

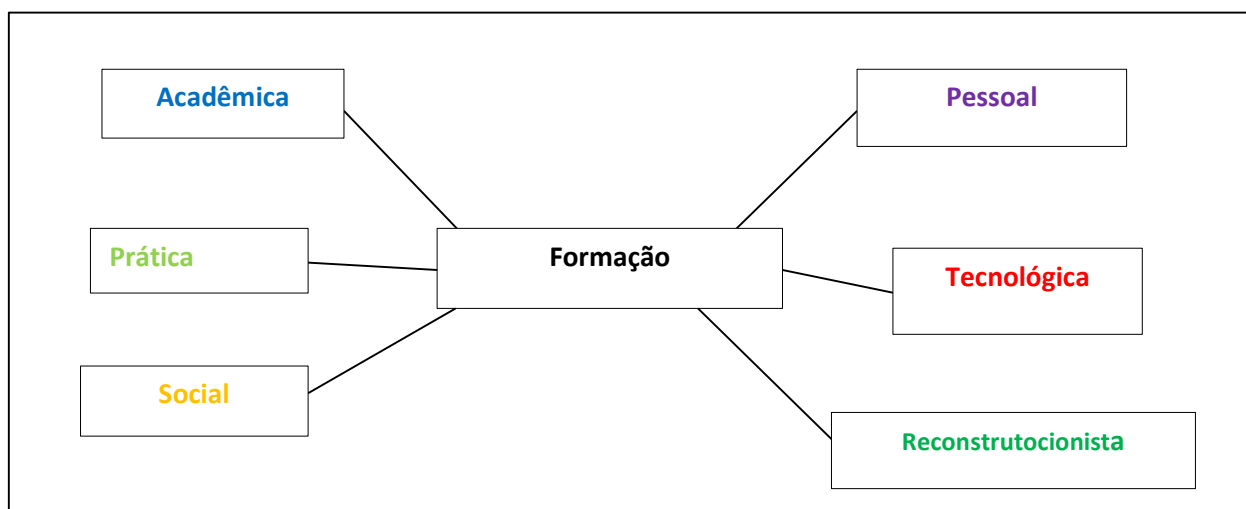
Estilo de aprendizagem	Características de aprendizagem	Descrição
Convergente	Conceitualização abstrata + Experimentação ativa	- Forte na aplicação prática de ideia - Bom desempenho quando há uma única resposta correta - Poder utilizar um raciocínio hipotético-dedutivo em problemas específicos - Pouco emotivo, prefere lidar com coisas a pessoas - Tem interesses restritos e opta por se especializar nas ciências físicas - Característico de muitos engenheiros.
Divergente	Experiência concreta + Observação reflexiva	- Grande capacidade imaginativa - Capacidade para gerar ideias e ver as coisas em diferentes perspectivas - Interesse por pessoas - Especializa-se em artes - Característicos das pessoas com conhecimento em ciências humanas e artes liberais
Assimilativo	Conceitualização abstrata + Observação reflexiva	- Grande capacidade para criar modelos teóricos - Sobressai no raciocínio indutivo - Mais interessado nos conceitos abstratos do que nas pessoas; não lhe interessa muita aplicação das teorias - Atraído pelas ciências e matemática básicas - Pode trabalhar em departamentos de investigação e planificação
Acomodativo	Experiência concreta + Experimentação ativa	- O seu ponto mais forte é fazer coisas - Gosta de correr riscos - Bom desempenho quando deve adaptar-se rapidamente a circunstâncias imediatas - Depende dos outros para a informação - Tende para trabalhos que exijam ação como marketing e as vendas

Fonte: Carlos Marcelo García – Formação de Professores (1999).

Esse tipo de Formação, onde as atividades de formação de professores podem adotar a modalidade de curso de aperfeiçoamento, tem a ideia da aprendizagem do adulto e, com isso, a sua mudança em relação às teorias implícitas que ocorrem como consequência do fato de se tornar o professor consciente da debilidade ou deficiência de alguns componentes de sua teoria que objetiva, talvez, se compararmos a teoria reconstruída com a estrutura ideal de equivalente científico da teoria, espera-se que isso

provoque o forte desejo de mudança e busca de aperfeiçoamento da teoria deficitária por parte do professor. Uma vez que o componente da teoria tenha sido definido e que o professor se disponha a modificá-lo proporcionar diversas alternativas de ações a partir do conhecimento científico validado e, por último, a estratégia escolhida é aplicada e praticada em sessões de treino com supervisão e como a complexidade reduzida são argumentações de Caffarella, 1993.

Figura. 2 Estrutura conceitual da formação de professores



Fonte: Marcelo García (1999).

Na visão de Marcelo García, alguns princípios que estão por baixo dessa formação, são tidos como válidos pelo autor. Como primeiro princípio observamos a formação de professores como sendo um contínuo. A formação dos professores acontece em várias fases da vida profissional, assim como os conteúdos. Isso significa que a formação acontecerá durante toda a existência do profissional ativo. Fullan (1987) fala que o desenvolvimento profissional é um projeto ao longo da carreira desde a formação inicial, a iniciação, ao desenvolvimento profissional contínuo através da própria carreira. O desenvolvimento profissional é uma aprendizagem contínua, interativa e acumulativa, que combina uma variedade de formatos de aprendizagem (Fullan, 1997, p. 215).

Por esse princípio, se faz necessário uma interligação forte entre a formação inicial e permanente do professor. Por essa visão, a formação inicial não pode ser pensada como algo acabado, mas é necessário que se observe que é somente a primeira fase do desenvolvimento profissional.

O segundo princípio, fala da integração entre a formação de professores em processo de mudança, inovação e desenvolvimento curricular. A Formação não pode andar sem unidade com o currículo escolar, ela deve ser uma estratégia para contribuir com a qualidade do ensino.

Escudero faz a seguinte referência, a formação e a mudança devem ser pensadas de forma conjunta. Hoje, é pouco defensável uma perspectiva sobre a mudança para a melhoria da educação que não seja em si mesma capacitadora, geradora de sonho e compromisso, estimuladora de novas aprendizagens e, em suma, formativa para os agentes que tem de desenvolver na prática e reformas. Simultaneamente, a formação, se bem entendida, deve estar preferencialmente orientada para a mudança, ativando reaprendizagens nos sujeitos e na sua prática docente que deve ser, por sua vez, facilitadora de processos de ensino e de aprendizagens dos alunos (Escudero, 1992, p. 57).

O terceiro princípio faz referência a necessidade de ligar os processos de formação de professores com o desenvolvimento organizacional da escola. A intenção não é negar as diversas modalidades formativas, mas adaptar com os problemas e referências que sejam próximas aos professores de forma a transformar a escola.

O quarto princípio defendido por Marcelo García, fala da integração entre a formação de professores em relação aos conteúdos propriamente acadêmicos e disciplinares, e a formação pedagógica dos professores. Shulman é uma grande referência nessa temática o conhecimento específico do professor, é o responsável pela estruturação do pensamento pedagógico do professor.

O quinto princípio, trata da necessidade de integração teoria – prática na formação dos professores. Schwab entre outros, sinalizam para um estudo do processo de construção da teoria a partir de posições centradas sobretudo na prática, ele faz referências a reflexão deliberativa, já Schön (1983) a reflexão na ação.

Tanto a formação inicial como a permanente passam pela reflexão epistemológica, de maneira que quando se aprende a ensinar seja realizado por intermédio de um processo em que o conhecimento prático e o teórico se integrem em um currículo que seja orientado par a ação.

O sexto princípio, fala do isomorfismo, a sua busca entre a formação que o professor recebe e o forma de educação que posteriormente o professor vai desenvolver, Perez (1992, p. 12) afirma “em matéria de formação de professores, o principal conteúdo é o método ao qual o conteúdo é passado para os futuros e atuais professores, os diversos

níveis que observamos na educação possuem possibilidades e necessidades didáticas diferenciadas. A semelhança entre que existe entre o conhecimento didático de conteúdo e o conhecimento pedagógico que é transmitido e a maneira como esse conhecimento é transmitido.

O sétimo princípio trata da individualização, aprender e ensinar não é um processo que acontece de forma homogênea para todos os professores, sendo preciso levar em consideração as características pessoais, cognitivas, contextuais etc.

O princípio da individualização tem ligação com a ideia da formação clínica dos professores, tendo isso como significado que formação dos professores é baseada nas necessidades e interesses dos participantes, deve estar adaptada ao contexto de trabalho dos professores, tendo a participação e reflexão (Hoffman e Edwards, 1986).

O oitavo princípio, conforme Little (1993, p. 139), “deve dar aos professores a possibilidade de questionarem as suas próprias crenças e práticas educacionais”. Se faz muito necessário incorporar uma perspectiva que saliente a importância da indagação e o desenvolvimento do conhecimento a partir do trabalho e reflexão dos próprios professores.

A finalidade da formação inicial dos Professores tem sido recorrente preocupação de professores que são especialistas nesse campo. Qualquer currículo de formação de professores, deveria ter em conta quatro questões que são consideradas básicas, assim como proporcionar oportunidades para se colocar em uma ampla variedade de situações de caráter educativo; por exemplo, quais são os objetivos da educação, como variar os objetivos em função dos alunos, como avaliar esses objetivos, como se pode alcançar os objetivos em função dos alunos e como saber que esses objetivos foram alcançados. A partir disso, observarmos a primeira pergunta, ela faz referência a uma necessidade de se criar vínculos com as metas que qualquer programa formativo pretende alcançar de maneira a saber que tipo de professor se está formando e para qual contexto.

Qualquer programa tem o objetivo, a meta e a finalidade da formação de professores, que tem de se instruir a competência de classe ou conhecimento do ofício de forma que os professores se tornem pessoas peritas em sua tarefa que é a de ensinar. Segundo Edmunson (1999), o currículo é responsável pela formação dos professores, de modo que ele deve colaborar com os professores em formação ajudando a desenvolver a ideia de que a escola é uma democracia e é responsável por promover valores democráticos e preparar os alunos para que sejam bons cidadãos (Edmunson, 1990, p. 718).

Com isso, nós podemos observar que tantas finalidades de como usar as metas na formação inicial dos professores vão incluir as dimensões do conhecimento dessas habilidades ou competências e as atitudes ou disposições.

A formação como tema vai configurando novos contornos, Formação de professor e Desenvolvimento Profissional são palavras que se entrelaçam em possibilidades de visão, de entendimento: “aperfeiçoamento, formação em serviço, formação contínua, reciclagem, desenvolvimento profissional ou desenvolvimento de professores” (García, 1999, p. 166). Segundo Siqueira (2017), encontramos ao longo da história da educação brasileira várias terminologias que influenciam o cenário educativo da formação dos professores, tais como: Reciclagem, Treinamento, Aperfeiçoamento e Capacitação.

A palavra reciclagem é muito usada no cotidiano como intuito de fazer menção aos métodos de mudança de objetos e materiais, a sua aplicação no contexto educacional não tem coerência, porque faz referência a cursos de caráter rápidos, sem contextualização e superficiais, que não levam em consideração a complexidade do processo de ensino. A palavra treinamento pode ser imprópria, caso a educação de estilo continuada for pensada como um procedimento mecânico que simplesmente modela condutas. A expressão aperfeiçoamento é compreendida como um conjunto de ações capaz de completar alguém, de torná-lo perfeito, de concluí-lo, leva à negação da própria educação, ou seja, a ideia da educabilidade do ser humano.

À palavra capacitação, na atualidade, tem sido muito utilizada, com a ideia de formação continuada, se analisarmos a ação de capacitar no sentido de tornar capaz habilitar, já que, para cumprir seu papel de educador, se faz necessário adquirir as condições de performance adequadas à profissão. Segundo Siqueira (2017), não é possível uma formação que desconsidere o que o professor já construiu durante sua caminhada profissional, não há como desconsiderar o que já se apreendeu.

Para Siqueira (2017), a formação continuada não pode ser concebida como um amontoamento de cursos, seminários, encontros, entre outros. Se faz necessário apresentar uma intencionalidade educativa, ou seja, “voltar-se para a realidade do professor; oportunizar espaços de discussões; levantar problemas; estimular a análise da própria realidade, do próprio trabalho desempenhado; contribuir para o desenvolvimento profissional do professor ao longo de sua carreira” (Siqueira, 2017, p. 65). Tomando por base Marcelo García (1999) e Siqueira (2017) que comprovam que a formação que o professor recebe deve ocorrer ao longo do seu desenvolvimento profissional, no contínuo do desenvolvimento de sua carreira. Adotamos em nosso trabalho essa concepção, a

formação continuada ou em serviço ela deve acontecer de forma contínua na vida profissional do docente.

2.2 Fatores que influenciam os processos de desenvolvimento profissional dos professores

Descrevemos cinco modelos de desenvolvimento profissional, que representam o professor e o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. O desenvolvimento profissional, entendido como um processo de aprendizagem mediante o qual o professor deve aprender algo (conhecimentos, competências, disposições, atitudes), num contexto concreto (escola, universidade, centro de formação), implica um projeto, desenvolvimento e avaliação curricular. O currículo, neste caso, refere-se ao planejamento, execução e avaliação de processos formativos tendentes a melhorar a competência profissional dos professores (Elliot, 2010 1a).

Como Epstein et al. (1988:22) colocaram, “a estrutura e organização do desenvolvimento profissional refere-se aos processos sistemáticos, rotineiros e apropriados para planejar, formular, implementar e avaliar atividades de desenvolvimento profissional para melhorar o currículo escolar, o ensino e a aprendizagem”. Quem, o quê, onde, quando, por que e como desenvolver o programa e os temas; a estrutura de liderança de quem determina os temas, o quê e a estrutura; o tempo, a frequência e o local dedicados às atividades úteis ao calendário; o número de reuniões e se as atividades de acompanhamento são oportunidades para implementar e avaliar novas ideias.

Nessa perspectiva, faz sentido deixarmos de analisar o processo do curso em si, entendendo o desenvolvimento profissional docente como uma atividade não improvisada, mas planejada e avaliada. Ver o desenvolvimento de carreira a partir de uma perspectiva curricular não deve nos permitir ignorar a imensa complexidade de fazer recomendações sólidas e ordenadas para um fenômeno educacional tão desigual, assistemático e diverso quanto o desenvolvimento de carreira.

Figura 03, Fatores determinantes dos processos de desenvolvimento profissional de professores. Adaptado de Marcelo García.



O desenvolvimento profissional dos professores faz parte do sistema educativo, e está sujeito a influências e pressões por parte de variadas instâncias oficiais e extraoficiais, profissionais e extraprofissionais. As diferentes concepções e práticas de formação continuada dos professores, em cada momento histórico, respondem uma confluência de diversos fatores, os quais se apresentam na figura na página anterior.

Tal como se mostra na figura acima, os processos de desenvolvimento profissional são claramente determinados pela política educacional do momento, sendo tal política concretizada em questões referentes ao currículo, à organização e ao funcionamento das escolas. Assim, fica claro que é a Administração Educativa é quem determina as “prioridades de formação” dos professores para que estes se tornem mais aptos a desenvolver política educativa planejada a nível oficial. Na Espanha, isto pode ser verificado no assumir de responsabilidade das administrações educativas habilidades das administrações educativas (centra ou autónoma) em relação a determinação dos conteúdos da formação permanente de professores.

Aquilo que Marcelo García denomina política educativa inclui também aspectos que se referem aos professores como profissionais: salários, incentivos, autonomia, controle, rendimento etc., que influenciam o desenvolvimento profissional, na medida em que podem funcionar como fatores motivantes ou alienantes dos professores em relação ao seu compromisso profissional. A escolha política de incentivos extrínsecos (aumentos salariais por horas de formação), por oposição a incentivos intrínsecos (mudanças de papéis profissionais, tempo, autonomia etc.), influencia os professores quanto à sua implicação ou não implicação em atividades de formação. É preciso também referir aquilo que denominamos de condições da formação, as quais se referem fundamentalmente ao momento em que está se realiza, se é voluntária, obrigatória etc.

A política educacional contribui para regular o cumprimento dos objetivos da escola através do estabelecimento de um modelo curricular, que, referimos, vem estabelecer quais as necessidades formativas dos professores. Além disso, estamos a viver este modelo curricular no nosso país, na medida em que acarreta novas exigências relativamente aos professores: elaboração do Projeto Curricular de Centro, Projeto Educativo de Centro. E implica a necessidade de efetuar mudanças nas formas de relação e comunicação nos centros educativos, o que supõe, por sua vez, uma dada necessidade de formação.

Tal como o modelo curricular estabelece certas normas e método didático (planejamento, métodos, conteúdos, avaliação etc.), a forma implementação de um novo

currículo traduz uma mensagem aos professores relativamente ao papel que nele lhes é reservado (Fullan, 1990). Deste modo, quando inovações ou, em grande escala, as reformas são implementadas que tenham cumprido previamente outras difusões, adoção, são rejeitadas pelos professores, dado que traduzem mensagem de que os professores são meros utentes. Isso agravado quando a informação recebida pela relação aos seus novos papéis provém exclusivamente de materiais curriculares já elaborados (principalmente livros e textos). Tudo isso nos processos de desenvolvimento profissional, dado que podem corresponder uma perspectiva técnica, como vimos, estas perspectivas influenciam as modalidades formação desenvolver.

Os processos de desenvolvimento profissional são também influenciados pela estrutura organizacional das instituições, encarregadas de planejar e desenvolver as atividades de desenvolvimento, por exemplo, na Espanha, são os Centros de Professores, com várias funções das Comunidades Autônomas: COPS (País Basco), (Navarra), CEFOCOPs (Galiza). Na organização e funcionamento destas instituições é importante o grau de autonomia nas decisões relativas a conteúdos e modelos de formação, assim como o poder contar com recursos; tanto financeiros, como humanos (assessores) e materiais.

Os processos de desenvolvimento profissional, cultural e organizacional dos centros facilita ou dificulta o desenvolvimento dos processos de forma autónomos, de colaboração de formação centrada na escola. A própria história, passada e presente, no centro educativo, influencia claramente na possibilidade de implementar modalidades de formação mais próximas da prática (Louis Miles, 1990). A disponibilidade de recursos humanos, materiais nas escolas, a existência de clima de confiança que permita “assumir riscos”, existência de liderança democrática, autonomia para tomar decisões, determina a medida em que, em uma escola, se implementem modalidades de formação, mais que a realização de um curso aperfeiçoamento. Os processos de desenvolvimento profissional são também determinados, poderiam ser de outro modo para os professores, individual ou coletivamente. Com efeito, tínhamos referido efeito negativo, algumas características da profissão docente para desenvolvimento profissional: isolamento, individualismo, da prática (Lortie, 1975).

Afirmámos, também, que os professores desenvolvem, ao longo da sua experiência docente, teorias implícitas e concepções pedagógicas (Marrero, 1991; Marcelo, 1992d) que contribuem para dar um "contexto de estabilidade" ao professor, de tal modo que muitas vezes aparecem como explicações interiorizadas, embora tácitas, da prática docente. Estas teorias e concepções podem estar profundamente enraizadas no

pensamento do professor remontando aos seus anos de estudante, e a sua mudança implica um processo de autoconsciência e autorreflexão (Schön, 1987), que deve ser considerado por aqueles que planificam atividades de desenvolvimento profissional.

Além do mais, os professores podem perceber necessidades formativas pessoais, que é necessário conhecer mais adiante, referiremos como e o que, podem ou não coincidir com as ofertas de formação das instituições de formação (Centros de Professores). Essas necessidades de formação estão, de certo modo, relacionadas com a etapa de desenvolvimento cognitivo, moral e pessoal em que se encontra cada professor, assim como a etapa do seu ciclo vital. Um erro comum quando se delineiam atividades de desenvolvimento profissional é não assumir que estas etapas existem de fato, e que, portanto, é necessário introduzir o conceito de trajetória formativa que permita oferecer percursos de desenvolvimento profissional diferenciados.

Os professores enquanto grupos organizados também influenciam os processos de desenvolvimento profissional. Os sindicatos de professores, juntamente com outras associações, tal como os Movimentos de Renovação Pedagógica, no nosso país (Martinez Bonafé e outros, 1991; Domènech e Vinas, 1992), têm sido influentes nas propostas de modalidades de formação que a Administração Educativa tem frequentemente assumido (como é o caso dos seminários permanentes). Tal como os professores, outros grupos - pais, associações e partidos - influenciam, ainda que de forma menos evidente, os processos de desenvolvimento profissional docente.

2.3 Teorias da aprendizagem do adulto e Formação Docente

Marcelo García (1999) propôs uma teoria sobre o estilo do indivíduo adquirir conhecimento, citando Tennant (1991) diferentes estilos de aprendizagem e suas características:

- Estilo de aprendizagem convergentes: encontrada nas pessoas que o mais importante é o pensamento abstrato na construção de teorias que são experimentadas na prática. Geralmente busca a área das engenharias. É caracterizado por uma preferência por pensamento abstrato e teorização, combinado com a aplicação prática dessas teorias. Indivíduos com esse estilo de aprendizagem tendem a se interessar por problemas técnicos e buscam soluções lógicas e precisas. Eles geralmente têm habilidades analíticas e são bons em

resolver problemas científicos e matemáticos. Pessoas com um estilo de aprendizagem convergente tendem a ser mais orientadas para a área das engenharias e ciências exatas, onde a aplicação prática dos princípios teóricos é fundamental. Eles preferem lidar com fatos e números concretos e buscam soluções claras e bem definidas. Ao aprender, os indivíduos com um estilo convergente geralmente preferem abordar um problema de maneira lógica e sistemática, analisando os detalhes e identificando as relações causais subjacentes. Eles gostam de experimentar as teorias na prática e aplicar os conhecimentos adquiridos em situações concretas. No entanto, é importante lembrar que os estilos de aprendizagem são apenas uma maneira de descrever as preferências individuais de aprendizagem e não devem ser considerados como uma limitação rígida. As pessoas podem ter características de diferentes estilos de aprendizagem e se adaptar a diferentes abordagens, dependendo do contexto e do conteúdo do aprendizado.

- Estilo de aprendizagem divergente: é na experiência concreta que busca meios para adquirir conhecimento, são criativos, e interessados por pessoas. Geralmente busca a área de ciência humanas e artísticas.
- Estilo de aprendizagem assimilativo: é característico do pensamento abstrato, através de observação reflexiva cria modelos teóricos, mas não se interessa em aplicá-las, pois não se interessa por pessoas. A área que se identifica é a investigação e criação de planejamento estratégico.
- Estilo de aprendizagem acomodativo: são pessoas que apreciam a experimentação concreta, gostam de correr riscos e lidam bem com a relação de pessoas. Este tipo de indivíduo geralmente opta para área de vendas e marketing.

No primeiro capítulo da obra “Formação de Professores para uma mudança educacional”, observamos a abordagem de diversas teorias, modelos e orientações conceituais que nos permite ver a Formação de Professores como uma área disciplinar em desenvolvimento. O conceito formação segundo Ferry (1991), nada mais é que um trabalho realizado a favor da própria pessoa, onde são realizados por interesse próprio ou em busca de algo que é ofertado. Para a formação acontecer necessita do componente pessoal presente.

García em seus estudos nos apresenta, o seguinte conceito para formação,

A Formação de Professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização

Escolar, estuda os processos através dos quais os professores em formação ou em exercício se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que os permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação cujos os alunos recebem (Marcelo García, 1999, p. 26).

Segundo Honoré (1980), “como se pode estabelecer e assim descobrir a possibilidade de aquele que está formado se ultrapassar a si mesmo”. Para que uma ação de formação aconteça, se faz necessário produzir, por meio de intervenções, mudanças, onde o formando tem plena consciência que a sua participação de forma consciente é o meio de atingir os objetivos.

Marcelo García (1999), fala “que é necessário entender a iniciação ao ensino como uma parte do processo de desenvolvimento profissional do professor”. Nessa linha de pensamento essa fase da formação e desenvolvimento profissional, permite que os professores adquiram conhecimentos, competências e atitudes adequadas para desenvolver um ensino de qualidade (Marcelo García, 1999).

Segundo os autores, Peterson, Clark e Dickson (1990), eles reconheceram a necessidade de estudar os processos de aprendizagem de professores adultos. Oja (1991) também demonstrou a utilidade da aplicação da investigação sobre aprendizagem e desenvolvimento de adultos à formação de professores. Esses autores, lembram-nos a necessidade de nos basearmos e incorporarmos o estudo do professor, a sua formação, desenvolvimento, aperfeiçoamento e mudança, bem como os princípios, teorias e modelos que eles estudaram nos últimos 30 anos. Esses estudos foram conduzidos no contexto da psicologia da aprendizagem de adultos (Villar Angulo, 1992e).

Portanto, é necessário considerar os professores como sujeitos de atividades profissionais que levam a sua participação em situações formais e informais de aprendizagem. É importante considerar isto porque, como afirmou Tiezzi,

reconhecer que os professores são agentes de aprendizagem, e não apenas agentes ou barreiras à mudança, exige que a investigação sobre o desenvolvimento profissional continue a explorar como os professores aprendem a pensar sobre o conteúdo de ensino. abordagens e condições que promovam a aprendizagem dos professores (Tiezzi, 1992, p. 19).

Em primeiro lugar, tal como temos estudado nos diferentes estilos de aprendizagem e estilos cognitivos dos alunos, podemos referir-nos aos estilos de aprendizagem dos adultos. Korthagen (1988) dividiu, portanto, os professores do seu estudo em dois tipos de orientações de aprendizagem, foram identificados professores

com orientação interna, ou seja, professores que preferiram estudar por conta própria, sem orientação externa. No extremo oposto estão os professores orientados externamente, que preferem aprender através de orientação externa: mentores, livros, consultores etc. Por outro lado, Huber e Roth (1991) mencionam outras possíveis orientações de aprendizagem para professores: num polo, os professores são orientados para a incerteza, que é a orientação de algumas pessoas para situações com resultados incertos; e uma tendência para considerar os outros, em situações de aprendizagem, esses sujeitos preferem situações colaborativas que permitam a inclusão e até integração de diferentes perspectivas; no outro extremo, estão os professores orientados para a certeza, essas pessoas buscam clareza e segurança, procurando seguir a opinião da maioria, e em situações de aprendizagem, preferem situações individuais ou competitivas onde possam guardar as suas ideias para si.

Os diferentes estilos de aprendizagem e estilos cognitivos dos alunos, podemos referir-nos aos estilos de aprendizagem dos adultos, portanto, Korthagen (1988) dividiu os professores em seu estudo em dois tipos de orientações de aprendizagem: Professores orientados internamente, ou seja, professores que gostam de aprender por conta própria e não aceitam orientação externa. No extremo oposto estão os professores orientados externamente, que preferem aprender através de orientação externa: mentores, livros, consultores etc.

Os estilos de aprendizagem nos fornecem as primeiras informações necessárias em nosso trabalho de formação de professores, pois é fundamental compreender as características dos indivíduos envolvidos nesta atividade de aprendizagem. Contudo, este estilo não deve ser entendido como uma categoria fechada que “marca” e determina as possibilidades individuais de aprendizagem.

Os adultos aprendem em diferentes situações, em ambientes mais ou menos organizados, situações formais, organizadas, planejadas que ocorrem em instituições de formação. Nestas situações formais podem surgir diferentes tipos de atividades dependendo do grau de responsabilidade e autonomia do adulto, por exemplo, situações em que o formador é fortemente controlador devido à falta de competência e conhecimento do adulto (professor) para o adulto na situação de aprendizagem formal. As próprias pessoas podem dirigir as atividades de formação dentro dos limites de um plano estabelecido e acordado, e na medida em que tenham o conhecimento, a experiência e a motivação para o fazer.

Obviamente, este tipo de formação, nas atividades de formação de professores, pode assumir a forma de cursos aperfeiçoados, tendo como ideia básica que as mudanças na aprendizagem de adultos e nas teorias implícitas ocorrem como resultado de se tornar um professor consciente, identificando fragilidades ou deficiências em determinados indivíduos de componentes de suas teorias subjetivas. Isto é alcançado comparando a teoria reconstruída com a estrutura ideal do equivalente científico da teoria. Espera-se que isto desperte um forte desejo de mudança e refinamento da teoria do déficit docente. Uma vez identificadas as partes falhas de uma teoria e o professor está disposto a revisá-la, ele oferece múltiplas opções de ação baseadas em conhecimento científico comprovado. Por fim, as estratégias selecionadas são aplicadas e praticadas em sessões de treinamento supervisionadas, reduzindo a complexidade (Kroath, 1989).

Embora os adultos aprendam (conhecimentos, competências, atitudes e disposições) a partir de situações formais, parece que a aprendizagem de adultos se torna mais significativa através da aprendizagem autônoma. É neste sentido que Merriam e Cafarella salientam que “a aprendizagem autodirigida é a forma como a maioria dos adultos adquire novas ideias, competências e atitudes... porque o aluno tem a responsabilidade primária pelo planejamento, desenvolvimento e a avaliação da própria experiência de aprendizagem” (Merriam e Cafarella 1991: 41). A aprendizagem autônoma é um dos conceitos básicos da educação de adultos, com características de aprendizagem centradas na aprendizagem autônoma, no autoestudo etc. O autor que a defende aponta a necessidade de cultivar a inteligência crítica, a capacidade de pensar de forma independente e refletir sobre a análise. De acordo com Tough, os adultos aprendem de forma autônoma quando atendem às seguintes condições relacionadas abaixo.

Conhecimento e capacidade de aplicar processos básicos para planejar, executar e avaliar atividades de aprendizagem; a capacidade de identificar os próprios objetivos de aprendizagem; a capacidade de escolher estratégias de planejamento; e a capacidade de gerenciar seus planos quando os cursos de ação forem apropriados. Capacidade de tomar decisões eficazes sobre o estabelecimento de prazos e gerenciamento de tempo para atividades de aprendizagem. A capacidade de adquirir conhecimentos ou competências através dos recursos utilizados; a capacidade de identificar e enfrentar barreiras pessoais e situacionais à aprendizagem; a capacidade de recuperar a motivação. (Tennant, 1991)

Pode-se observar que a aprendizagem autônoma inclui todas as atividades de formação em que os indivíduos (indivíduos ou grupos) planejam, desenvolvem e avaliam ativamente as suas próprias atividades de aprendizagem, com ou sem a ajuda de outros.

Isto está relacionado com o estilo de aprendizagem que analisamos anteriormente, a aprendizagem autônoma é mais comum entre adultos com um estilo de aprendizagem independente, com capacidade de tomar decisões e esclarecer as normas e limites das atividades de aprendizagem. A capacidade de autogerenciar e aprender com as próprias experiências.

Como mencionamos anteriormente, isso não significa que quando falamos de aprendizagem autodirigida, estejamos falando de atividades realizadas isoladamente. Pelo contrário, como afirma Knowles, “a aprendizagem autônoma não é um processo isolado; muitas vezes requer colaboração e apoio entre alunos, professores, recursos, pessoas e pares” (Merriam e Caffarella, 1991: 46).

Antes de discutir algumas teorias específicas de aprendizagem de adultos, é necessário pelo menos mencionar as contribuições que diferentes teorias de aprendizagem humana têm feito para explicar e promover a aprendizagem de adultos. Merriam e Caffarella (1991) referem-se a teorias clássicas: behaviorismo, cognitivismo, humanismo e aprendizagem social. Um dos aspectos mais proeminentes é o objetivo de educar, formar e aprender adultos de acordo com diferentes teorias. Assim, as teorias comportamentais concentram-se na aquisição e melhoria do comportamento, enquanto as teorias cognitivas enfatizam a necessidade de desenvolver habilidades metacognitivas e desenvolver a capacidade de aprender a aprender. A teoria humanística enfatiza os objetivos de autoatualização e desenvolvimento pessoal por meio da aprendizagem, enquanto a teoria da aprendizagem social enfatiza a importância da modelagem como meio de mudar comportamento, mas fundamentalmente mudar atitudes.

A teoria que apresentamos anteriormente fazia referência à aprendizagem humana e não levava em consideração a maturidade, características cognitivas ou sociais de um indivíduo. Mais especificamente, isto não significa que não os considerem, mas que os seus objetivos são universais e adaptáveis a qualquer situação de aprendizagem.

No que diz respeito à aprendizagem de adultos, não devemos esquecer que os professores são professores e não podemos dizer que existe uma teoria única de aprendizagem de adultos. A teoria da aprendizagem de adultos mais discutida em relação à aprendizagem de professores parece ser a “andragogia” de Knowles, definida como a arte e a ciência de ajudar os adultos a aprenderem. Knowles chegou a distinguir a andragogia da pedagogia, sendo a primeira a ciência da educação de adultos e a segunda a ciência dos sujeitos não adultos. A teoria baseia-se em cinco princípios que podem ser

de grande interesse para suas possíveis aplicações na formação de professores. Esses princípios estão relacionados abaixo.

O autoconceito de um adulto, como pessoa madura, evolui de um estado de dependência para um estado de autonomia; os adultos acumularam uma variedade de experiências, que podem tornar-se recursos de aprendizagem muito ricos; a vontade dos adultos para aprender está relacionada com a representação da sua sociedade. A evolução das tarefas de um papel está intimamente relacionada e ocorre ao longo do tempo, à medida que os adultos desenvolvem aplicações futuras do conhecimento em aplicações imediatas. Portanto, os adultos estão mais interessados em aprender com os problemas do que em aprender o conteúdo; os adultos são motivados a aprender por fatores internos e não por fatores externos.

A motivação dos adultos para aprender está relacionado com o quarto princípio proposto por Knowles: a aprendizagem dos professores deve partir ou ter em conta os problemas e necessidades percebidos pelos próprios professores. O princípio final de Knowles orienta nossa motivação para aprender. Este princípio é instrutivo porque confirma que a aprendizagem nos adultos é (notavelmente) uma função apenas de impulsos internos (gosto pela aprendizagem, intenção de alcançar resultados) e não de recompensas externas (no nosso caso podemos dar o exemplo mais óbvio que é financeiramente gratificante professores por 100 horas de atividades de aperfeiçoamento).

Além da teoria de Knowles, parece interessante referir-se à teoria da experiência adulta de Jarvis (Merriam e Caffarella, 1991). Para este autor, qualquer experiência ocorrerá sob certas circunstâncias, mas nem todas as experiências levarão necessariamente à aprendizagem. Afirmar que existem nove resultados possíveis para um determinado experimento. Os três primeiros levam a respostas de não aprendizagem, são eles: a) Suposição: o sujeito pensa que já sabe disso; b) Não Consideração: não considera a possibilidade de resposta; c) Rejeição: rejeita a oportunidade de aprendizagem.

Entre as outras três possibilidades, os adultos aprendem, mas através da memória e incluem as seguintes possibilidades: d) Pré-consciente: a pessoa internaliza algo inconscientemente; e) Prática: uma nova habilidade é aprendida sem ter que aprendê-la; f) Memória: aquisição e armazenamento de informações. Por fim, as possibilidades de gerar uma aprendizagem significativa e integrada são as seguintes: g) Contemplação: pensar sobre o que se está aprendendo sem exigir resultados comportamentais óbvios; h) Prática reflexiva: relacionada à resolução de problemas, e) Aprendizagem experimental: passa-se pelo aprenda por experimentando no ambiente.

Observemos algumas teorias sobre as etapas de desenvolvimento cognitivo dos professores, paralelamente ao desenvolvimento de diferentes teorias sobre a aprendizagem de adultos, também foram desenvolvidas uma série de teorias relacionadas aos estudos de adultos. Os estágios do desenvolvimento cognitivo concentram-se em diferenciar os aspectos cognitivos e afetivos de cada estágio do desenvolvimento. Eles descrevem mudanças na forma como os adultos constroem experiências e atribuem significado a elas. De acordo com esses estágios, a maturação é um processo de desenvolvimento para tipos de pensamento mais gerais e maior capacidade de abordar relações abstratas (Oja, 1989).

Tanto a teoria da expectativa de vida adulta como a teoria do desenvolvimento cognitivo, que mencionaremos mais adiante, fornecem a informação necessária para explicar e compreender melhor as necessidades dos professores em cada uma das diferentes fases de desenvolvimento. Constituirão, portanto, a base para o nosso desenvolvimento do conceito de percursos de formação de professores, ou seja, das relações que é necessário estabelecer entre as necessidades de cada uma das diferentes etapas pelas quais passam os professores e a formação adequada a essas necessidades.

Analisaremos primeiro as diferentes contribuições de diferentes autores para as fases do desenvolvimento adulto. Neste ponto, o desenvolvimento é entendido como um processo que não é estático nem unificado, caracterizado por mudanças constantes e, portanto, os modelos teóricos devem procurar descrever e explicar a natureza da mudança adulta e dos processos de mudança. Pintrich (1990) lista algumas características do desenvolvimento cognitivo adulto, que apresentamos a seguir.

O desenvolvimento é um processo que ocorre ao longo da vida e não se limita a uma idade específica; O desenvolvimento pode ser tanto qualitativo como quantitativo; O desenvolvimento é multidimensional. A mudança ocorre de muitas maneiras: biológica, social e psicológica. O desenvolvimento é multidirecional. Podem existir diferentes padrões e caminhos de desenvolvimento, dependendo das dimensões do problema e do indivíduo. O desenvolvimento não precisa necessariamente ser direcionado a um determinado objetivo. O desenvolvimento é determinado por muitos fatores. O desenvolvimento ocorre por diferentes razões, incluindo biológicas, sociais, psicológicas, físicas e históricas. Interações complexas ocorrem entre esses fatores, de modo que as mesmas mudanças em diferentes sujeitos podem ter causas diferentes. Os indivíduos constroem e organizam ativamente as suas próprias histórias pessoais. Dessa forma, o desenvolvimento não é apenas uma função dos diferentes eventos que vivencia, mas é um

processo dialético entre múltiplos fatores ambientais e a construção pessoal desses fatores pelo indivíduo (Pintridge, 1990: 833).

A teoria dos estágios de desenvolvimento sustenta que, primeiro, os humanos processam as experiências nas quais se envolvem por meio de estruturas cognitivas que os autores chamam de estágios. Além disso, estas estruturas cognitivas são organizadas numa sequência hierárquica de fases, do menos complexo ao mais complexo, de modo que o desenvolvimento ocorre primeiro numa fase específica e pode depois ser transmitido às fases subsequentes. Um aspecto particularmente importante que Pintridge mencionou antes é o fato do desenvolvimento. Não é um processo automático ou unilateral, mas ocorre unicamente através da interação entre um indivíduo e o ambiente com o qual ele interage. No que diz respeito aos professores, os fatores ambientais que influenciam o seu desenvolvimento são principalmente os alunos e os seus colegas, bem como os seus próprios conceitos e motivações de aprendizagem. Este último ponto é importante. Desde que haja compreensão e flexibilidade suficiente, o comportamento pode ser determinado até certo ponto pelo indivíduo. Estágios específicos de desenvolvimento determinam e predizem (Sprinthall e Sprinthall, 1981).

Observamos que diferentes autores concordam que entre as diferentes teorias sobre o desenvolvimento, aquelas que fornecem mais informações e permitem uma adaptação mais adequada ao desenvolvimento adulto são os conceitos de Hunter, estágios de desenvolvimento intelectual cognitivos, ou seja, estágios de desenvolvimento moral, Cole Berger e os estágios de desenvolvimento do ego, por Loevinger. Thies-Sprinthall e Sprinthall (1987) partiram das etapas identificadas por esses autores e tentaram juntá-las de modo que ficasse óbvio que as três são complementares quando se trata de diferentes aspectos do desenvolvimento humano.

A primeira fase caracteriza-se, portanto, pelo nível conceitual “concreto”, pela necessidade de controle da situação, pelas inseguranças e pela submissão às opiniões dos considerados superiores. Na dimensão do desenvolvimento do ego, esta fase é caracterizada por um elevado grau de conformidade com as normas e regras sociais prevalentes e um desejo de agradar aos pares.

Por fim, do ponto de vista dos valores, os indivíduos também apresentam tendência a se identificar com os valores e crenças da maioria, aceitando acriticamente o tradicionalismo social. Não é difícil argumentar que a primeira fase é a fase pela qual passam muitos professores iniciantes, bem como alunos em exercício, quando iniciam a carreira docente (Marcelo Garcia, 1991d). Essa situação é insegura e preocupante.

O segundo estágio é caracterizado por maior abstração e capacidade de distinguir entre fatos, opiniões e teorias. Os adultos serão capazes de resolver problemas com base no raciocínio indutivo ou dedutivo. Do ponto de vista individual, esta evolução manifesta-se num aumento da autonomia e numa compreensão mais consciente e relativa das leis e valores sociais.

O terceiro estágio corresponde ao desenvolvimento conceitual avançado, abstração, simbolização e habilidades de resolução de problemas. No nível social, os indivíduos são capazes de manter interações ricas que criam uma atmosfera cooperativa. Contudo, além de proporcionar oportunidades de investigação, a combinação de perspectivas analisadas anteriormente leva-nos a argumentar mais uma vez que não podemos considerar os professores como um coletivo homogêneo, mas sim que existem programas de formação de professores com graus variados de maturidade pessoal e profissional que devem ser levados em conta. Finalmente, é interessante considerar estas variáveis de desenvolvimento ao avaliar as atividades de formação de professores, porque elas podem nos fornecerem informações úteis sobre a eficácia dos programas que utilizam.

3 O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL EM MARCELO GARCÍA

García (1999) discute o desenvolvimento profissional docente, que se refere a uma abordagem de formação docente que valoriza características contextuais, de organização, e está voltada para a mudança das práticas escolares e afetando toda a comunidade escolar. O desenvolvimento profissional, defende, “é o único elemento capaz de integrar na prática estas áreas do conhecimento” (Marcelo García, p. 139): escolas, currículos, ensino, inovação e professores.

Observamos uma relação entre os pensamentos de García (1999) e minha tese, esta relação, pode ser estabelecida ao considerar que o desenvolvimento profissional docente, como descrito por García, integra diversas áreas do conhecimento, como escolas, currículos, ensino e inovação, visando à transformação das práticas escolares de forma coletiva. Na minha tese, destaquei que a formação continuada de docentes em escolas particulares serve como um parâmetro viável para orientar o desenvolvimento profissional, proporcionando uma referência sólida para a construção e a organização de processos formativos em outras instituições de ensino.

Ambas as perspectivas convergem ao reconhecer o desenvolvimento profissional como um processo sistemático, planejado e que envolve toda a comunidade escolar. No contexto de sua tese, a prática nas escolas particulares pode ser vista como um exemplo de como esses processos podem ser bem-sucedidos, servindo de modelo para outros cenários educacionais. Assim como Marcelo García sugere que o desenvolvimento profissional é capaz de integrar áreas fundamentais na prática, sua pesquisa destaca o potencial das escolas particulares para influenciar positivamente a formação docente em outros contextos.

A relação entre o desenvolvimento profissional do professor e o desenvolvimento escolar é entendida como a escola é, ou seja, “a unidade básica de mudança e formação” (Marcelo García, 1999, p. 141). Nessa perspectiva, o desenvolvimento profissional não se limita aos aspectos pessoais e profissionais de um grupo de professores, mas também inclui “a dinâmica organizacional da escola, como o clima, as estruturas de autoridade, as relações que definem o pessoal da escola, a natureza da escola ou comunicação distrital, e pertencentes aos papéis e responsabilidades do pessoal da organização” (FENSTERMACHER; BERLINER, 1985 apud MARCELO GARCÍA, 1999, p.141).

Existe um paralelo com a tese de doutorado que se dá na compreensão de que o desenvolvimento profissional docente está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento da

própria escola. Segundo Marcelo García (1999), a escola é a "unidade básica de mudança e formação", e o desenvolvimento profissional envolve tanto os aspectos pessoais e profissionais dos professores quanto a dinâmica organizacional da instituição, como o clima, as relações hierárquicas e a comunicação interna. Em minha pesquisa, exploro como a formação continuada de docentes nas escolas particulares se apresenta como um parâmetro viável para orientar o conhecimento e o desenvolvimento profissional. Ao fazer isso, sua pesquisa reflete essa visão mais ampla, considerando que o desenvolvimento docente não ocorre de forma isolada, mas em interação com a cultura e a estrutura organizacional da escola.

O terceiro elemento, apresentado por Marcelo García (1999), em relação ao desenvolvimento profissional docente, refere-se à própria atividade de ensino. O autor destaca que, por muito tempo, a formação de professores considerou como elemento central a aula, com as adversidades da abordagem tradicional, como imperioso nos espaços de formação, pensando centralmente na questão do processo-produto. Para melhor entender essa relação, Marcelo García (1999) explica que

[...] este paradigma de investigação (processo-produto) desenvolveu um sistema complexo para analisar o ensino a partir de uma perspectiva comportamental. Assim, a identificação de reportórios de competências favoreceu o desenvolvimento de uma concepção analítica do ensino. O desenvolvimento profissional, neste sentido, destinava-se [...] a facilitar a aquisição pelos professores das competências que a investigação tinha identificado como próprias de um ensino eficaz: classes centradas no professor, orientadas para a tarefa, com uma estrutura estável, com acompanhamento e controle dos alunos, e professores com competência para formular perguntas, iniciar e finalizar as classes, com estilo indireto de ensino etc. (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 144, grifos do autor).

O desenvolvimento profissional docente se estabelece a partir do conceito de inovação curricular. A questão principal deste tópico se revela no escasso desenvolvimento teórico e conceptual da formação permanente ou desenvolvimento profissional dos docentes, na qual Marcelo García (1999) sentiu necessidade de nos esclarecer que a formação de professores é um continuum, pois é uma formação ao longo da carreira.

Nesse íterim, a escola, o currículo, a inovação e o ensino, apresentam diferentes concepções que variam em função das diferentes abordagens, paradigmas ou orientações, na medida em que se abordam diferentes perspectivas de um mesmo fenômeno, como os processos de educação institucionalizada, ou as diferentes

abordagens referentes às imagens do professor Imbernón, que explica melhor essa relação nos seguintes termos:

Por exemplo, se se privilegia a visão do professor que ensina de forma isolada, o desenvolvimento profissional será centrado nas atividades em sala de aula; se concebe o professor como alguém que aplica técnicas, uma racionalidade técnica, o desenvolvimento profissional será orientado para a disciplina e os métodos e técnicas de ensino; se se baseia em um profissional crítico-reflexivo, ele será orientado para o desenvolvimento de capacidades de processamento da informação, análise e reflexão crítica, diagnóstico, decisão racional, avaliação de processos e reformulação de projetos, sejam eles profissionais, sociais ou educativos (Imbernón, 2004, p. 50).

Day (1990), enfatizou que o desenvolvimento curricular é um processo dinâmico e contínuo, desenvolvido em diferentes fases e níveis, e que tem como pilares o sujeito em seu contexto e completude dos seus direitos; os procedimentos próprios, a gestão democrática e a luta histórica por uma universidade pública/gratuita e de qualidade social. É desenvolvimento profissional quando contribui para o conhecimento e especialização do professor para estimular a mudança do professor no currículo, na escola e na instrução.

A ligação entre o desenvolvimento profissional dos professores e o desenvolvimento instrucional é entendido em termos de “um conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão do professor sobre a sua própria prática, o que ajuda o professor a gerar conhecimento prático, estratégico e capaz de aprender com a sua experiência” (Marcelo García, 1999, p. 144).

Traçando um paralelo com o pensamento de Garcia e minha tese de doutorado, através da ideia de que o desenvolvimento profissional dos professores é um processo reflexivo e contínuo que impacta diretamente o desenvolvimento instrucional. García (1999) enfatiza que esse desenvolvimento envolve um conjunto de processos e estratégias que permitem ao professor refletir sobre sua prática, gerando conhecimento prático e estratégico, além de possibilitar o aprendizado com a experiência.

Na minha pesquisa, argumento que a formação continuada de docentes nas escolas particulares serve como um parâmetro viável para a orientação do conhecimento e do desenvolvimento profissional. Essa formação continuada pode ser vista como uma oportunidade para os professores engajarem-se em processos reflexivos, semelhante ao que García descreve. A reflexão crítica sobre a prática docente não apenas promove o crescimento individual dos professores, mas também enriquece o desenvolvimento instrucional da escola como um todo.

Assim, minha tese sugere que a formação continuada, quando bem planejada e organizada, pode oferecer as estratégias necessárias para facilitar essa reflexão, tornando-

se um modelo para outras instituições de ensino. Dessa maneira, a formação contínua em escolas particulares não apenas contribui para o crescimento profissional dos educadores, mas também para a melhoria das práticas pedagógicas e instrucionais, alinhando-se ao entendimento de García sobre a interconexão entre desenvolvimento profissional e instrucional.

O desenvolvimento profissional dos professores e o desenvolvimento do profissionalismo dos professores estabelecem uma relação que vai além das questões formativas, mas também leva em conta as circunstâncias profissionais, como as condições objetivas do trabalho docente. Imbernón (2004) enfatiza fortemente este ponto, afirmando que, ao discutir o desenvolvimento profissional para além da formação, “isso significa reconhecer o caráter profissional específico dos professores e a existência de espaços nos quais eles podem ser exercidos” (p. 46).

Segundo Howey, o desenvolvimento profissional do professor leva a uma série de dimensões desenvolvimentais:

Estas dimensões incluem: em primeiro lugar, desenvolvimento pedagógico, (aperfeiçoamento do ensino do professor através de atividades centradas em determinadas áreas do currículo, ou em competências instrucionais ou de gestão da classe). Em segundo lugar, conhecimento e compreensão de si mesmo, que pretende conseguir que o professor tenha uma imagem equilibrada e de autorrealização de si próprio. A terceira dimensão do desenvolvimento profissional dos professores é o desenvolvimento cognitivo e refere-se à aquisição de conhecimentos e aperfeiçoamento de estratégias de processamento de informação por parte dos professores. A quarta dimensão é o desenvolvimento teórico, baseado na reflexão do professor sobre a sua prática docente. As últimas dimensões identificadas por Howey são as de desenvolvimento profissional através da investigação e o desenvolvimento da carreira mediante a adopção de novos papéis docentes (Howey, 1985 apud Marcelo García, 1999, p. 138).

As dimensões de desenvolvimento: pedagógico, conhecimento e compreensão de si mesmo, cognitivo, teórico, investigação e de carreira revela a importância e o impacto formativo do desenvolvimento profissional para a formação, para a prática educativa e para a identidade pessoal e profissional docente.

A formação continuada não pode ser simplificada a cursos simples ou seminários fragmentados. Essa realidade pode ser observada por meio das próprias palavras de Marcelo García (2009, p.9): “[...] o desenvolvimento profissional se adequa melhor à concepção do professor enquanto profissional do ensino, [...] tem uma conotação de evolução e continuidade que, em nosso entender, supera a tradicional justaposição entre

formação inicial e continuada de professores”. Marcelo García, assim define o desenvolvimento profissional:

O desenvolvimento profissional docente inclui todas as experiências de aprendizagem natural e aquelas que, planificadas e conscientes, tentam, direta ou indiretamente, beneficiar os indivíduos, grupos ou escolas e que contribuem para a melhoria da qualidade da educação nas salas de aula. É o processo mediante o qual os professores, sós ou acompanhados, reveem, renovam e desenvolvem o seu compromisso como agentes de mudança, com os propósitos morais do ensino e adquirem e desenvolvem conhecimentos, competências e inteligência emocional, essenciais ao pensamento profissional, à planificação e à prática com as crianças, com os jovens e com os seus colegas, ao longo de cada uma das etapas das suas vidas enquanto docentes (García, 2009, p. 10).

Com base nesse ponto de vista, podemos compreender que o desenvolvimento profissional docente é muito mais completo que a formação pontual. É um processo que decorre da busca pela própria identidade profissional. Perpassa também no desenvolvimento da escola, onde as experiências de formação que o professor participa ao longo de sua profissão necessitam estar articuladas ao seu trabalho docente. Resumindo, segundo Siqueira (2017), o desenvolvimento profissional do professor está vinculado ao desenvolvimento da escola, não ocorre no vazio, mas inserido num contexto mais vasto de desenvolvimento organizacional e curricular.

Siqueira (2017, p. 68) recorre às sete características apresentadas por Garcia, como uma possível proposta de desenvolvimento profissional articulada com a escola, ao avanço nos processos de melhoria do ensino e das aprendizagens dos alunos. São elas:

1. Tem por base o construtivismo, e não os modelos transmissivos o professor é um sujeito que aprende de forma ativa ao estar envolvido em tarefas concretas de ensino, avaliação, observação e reflexão;
2. As experiências a longo prazo são processos com maior eficácia se aceitarem que os professores façam uma relação entre as novas experiências com os seus conhecimentos prévios;
3. É um processo que tem lugar em contextos concretos as experiências mais eficazes para o desenvolvimento profissional docente são as que tem sua base na escola e que se apresentam relação com as atividades diárias realizadas pelos professores;
4. O desenvolvimento profissional docente tem relação direta com os processos de reforma da escola;
5. O professor é visto como um prático reflexivo que é detentor de conhecimento prévio e que vai adquirindo mais conhecimentos a partir de uma reflexão acerca da sua

experiência. As atividades de desenvolvimento profissional consistem em ajudar os professores a construírem novas teorias e novas práticas pedagógicas;

6. O desenvolvimento profissional é idealizado como um processo colaborativo;

7. O desenvolvimento profissional pode adotar diferentes formas em diferentes contextos não existe um e só um modelo. Os docentes e as escolas necessitam avaliar as suas próprias necessidades.

Baseado em Marcelo Garcia (1999, p. 27), o conceito de formação de professores compreende alguns importantes princípios. Essa concepção implica que a formação de professores não se restringe apenas à etapa inicial da carreira, mas deve ser um processo contínuo que envolve diferentes momentos e contextos. Isso pode incluir programas de desenvolvimento profissional, participação em comunidades de prática, cursos de atualização, participação em conferências e seminários, entre outras atividades.

Além disso, a formação de professores como um contínuo reconhece a importância da reflexão sobre a prática e do compartilhamento de experiências entre os professores. A colaboração entre pares e a busca de feedback são elementos fundamentais nesse processo, pois permitem que os professores aprendam uns com os outros e encontrem soluções conjuntas para os desafios que enfrentam.

Em resumo, a concepção de formação de professores como um contínuo enfatiza a importância da aprendizagem ao longo da vida e do desenvolvimento profissional constante dos professores. Essa abordagem reconhece a complexidade da prática docente e a necessidade de os professores estarem preparados para enfrentar os desafios em constante evolução da educação.

Com a personalização do ensino, cada aluno é único, com diferentes necessidades, estilos de aprendizagem e interesses. Os professores devem ser capazes de personalizar seu ensino para atender às necessidades individuais dos alunos. Isso requer conhecimento sobre estratégias de diferenciação e métodos de avaliação formativa. A formação continuada ajuda os professores a desenvolverem essas habilidades, permitindo-lhes adaptar suas práticas às necessidades dos alunos. Participação em projetos de desenvolvimento curricular. Os currículos escolares estão em constante atualização. Os professores devem participar ativamente desses processos, contribuindo com sua expertise e perspectivas. A formação de professores pode envolver a capacitação para participar de equipes de elaboração curricular, análise de materiais didáticos e implementação de novas diretrizes educacionais. Isso garante que os professores estejam

envolvidos no desenvolvimento curricular e possam implementar as mudanças de forma eficaz.

Dessa forma, a integração da formação de professores em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular é essencial para garantir uma educação de qualidade que esteja alinhada com as necessidades da sociedade e dos alunos. A formação continuada capacita os professores a lidarem com as demandas contemporâneas e aprimorarem sua prática pedagógica.

Em resumo, os processos de formação de professores são essenciais para o desenvolvimento organizacional da escola, pois contribuem para a construção de uma equipe de educadores qualificados, promovem o compartilhamento de boas práticas.

Além disso, a formação continuada e o desenvolvimento profissional ao longo da carreira também desempenham um papel importante na integração entre a formação acadêmica e pedagógica. Os professores devem buscar oportunidades de aprendizado ao longo da vida, participando de cursos, workshops, conferências e outras atividades que os ajudem a aprimorar tanto seus conhecimentos disciplinares quanto suas habilidades pedagógicas.

Em resumo, a integração entre a formação de professores em relação aos conteúdos acadêmicos e disciplinares e a formação pedagógica é essencial para garantir que os educadores estejam preparados para enfrentar os desafios da sala de aula.

À medida que os alunos avançam para o ensino médio, espera-se que os professores tenham uma formação mais especializada em suas respectivas disciplinas. Por exemplo, um professor de física deve ter formação em física ou em uma área relacionada, enquanto um professor de língua estrangeira deve ter proficiência na língua que ensina. Essa formação específica permite que os professores aprofundem seus conhecimentos em determinadas áreas e ofereçam um ensino mais especializado aos alunos.

No ensino médio, a expectativa é que os professores possuam um nível mais elevado de especialização em suas disciplinas. Isso reflete a complexidade do conteúdo que os alunos devem aprender nesse nível de educação. A especialização dos professores é fundamental para garantir que os alunos recebam uma educação de qualidade, especialmente em um nível de ensino que exige um entendimento mais avançado e crítico das matérias. Essa formação específica capacita os docentes a serem não apenas transmissores de conhecimento, mas também facilitadores de um aprendizado significativo e envolvente.

O princípio da individualização do docente, refere-se à abordagem pedagógica que reconhece a importância de considerar as características individuais dos alunos ao planejar e executar atividades educacionais. Esse princípio reconhece que cada aluno é único, com diferentes estilos de aprendizagem, interesses, habilidades e necessidades. Ao aplicar o princípio da individualização do docente, os educadores buscam adaptar suas práticas de ensino para atender às necessidades específicas de cada aluno. Isso envolve o uso de estratégias diferenciadas, materiais didáticos variados, avaliações formativas e feedback personalizado.

O princípio da individualização do docente, que se refere a uma abordagem pedagógica centrada nas características únicas de cada aluno. Aqui estão os principais pontos explicados: O princípio parte do entendimento de que cada aluno é único, com estilos de aprendizagem, interesses, habilidades e necessidades diferentes. Isso significa que não existe uma única maneira de ensinar que funcione para todos. Ao planejar e executar atividades educacionais, os educadores precisam levar em conta essas diferenças. Isso implica que o ensino deve ser personalizado para se alinhar às particularidades de cada estudante. A aplicação do princípio da individualização requer que os professores adaptem suas práticas pedagógicas. Isso pode incluir: Usar métodos de ensino variados que atendam aos diferentes estilos de aprendizagem (auditivo, visual, cinestésico etc.).

Discorrer sobre formação e desenvolvimento profissional docente sugere também pensar nas percepções de formação que apresentamos e nas quais acreditamos. Compreendemos o sentido e o significado da palavra concepção, como significando: o modo de ver as coisas, ato ou efeito de conceber, um ponto de vista, um conceito, uma percepção, uma compreensão, ou uma crença.

Sobre a importância de compreender as concepções de formação de professores, Alvarado Prada, Vieira e Longarezi (2012) reforçam a informação de que, nos eventos de pesquisa, tanto internacionais quanto brasileiros, o maior número de trabalhos inscritos está relacionado com a formação de professores. Isso demonstra a existência significativa de produtos de pesquisa sobre essa temática. Porém, segundo esses autores, parte desses produtos, como dissertações, teses, livros, relatórios, textos de trabalhos expostos em eventos, apresenta concepções diluídas, ambíguas ou até mesmo fragmentadas em relação à reflexão sobre a formação de professores.

Para Marcelo García, aprender e ensinar são processos unificados, ou seja, tudo acontece da mesma forma, mas é preciso entender suas características e as habilidades

peçoais, cognitivas, contextuais e de relacionamento de cada professor, a fim de desenvolver capacidades e potencial próprio.

Na mesma direção, Formosinho (2009) disse que a formação continuada pode ser entendida como promotora da aprendizagem de conhecimentos profissionais inerentes ao desempenho docente. Para o autor, esta experiência constitui habilidades profissionais porque incorporam teoria, prática, relacionamentos e emoções, valores e normas, que podem ser mobilizadas para ações docentes, não apenas em alguns casos formais, mas também pela socialização.

Marcelo García delimita sua percepção sobre formação continuada da seguinte forma:

É um processo de aprendizagem mediante o qual (professores, diretores) deve aprender algo (conhecimentos, competências, disposições atitudes), num contexto concreto (escola, universidade, centro de formação) implica um projeto, desenvolvimento e avaliação curricular. O currículo, neste caso, refere-se à planificação, execução e avaliação de processos formativos, tendentes a melhorar a competência profissional dos professores (Marcelo García, 199, p. 193).

A formação continuada com compreensão formal é um processo de ensino intencional, inserido no currículo, que visa aprimorar a prática docente em sala de aula. Nessa linha de raciocínio, o mesmo autor acredita que a formação continuada deve ser planejada e avaliada, não apenas a improvisação.

Garcia buscou inspiração em Lanier (1984) e apontou três conceitos diferentes do professor: o professor é uma pessoa real com características reais, professor como disciplina de habilidade, por meio de treinamento habilidades, comportamentos e habilidades e como professor para profissionais tomar decisões, enfatizando os elementos cognitivos de suas atividades profissionais.

Em relação a formação de professores, encontramos diversos conceitos, Dieguez (1980): “o ensino profissionalizante para o ensino”. Para Ferry (1983), “um processo de desenvolvimento individual destinado a adquirir ou aperfeiçoar capacidades”. Doyle (1990): “um conjunto de experiências fracamente coordenadas, concebidas para manter os professores preparados para as escolas”. Yarger e Smith (1990): “o contexto e processos de educação dos indivíduos para que se tornem professores eficazes ou melhores professores”. Dominguez e Medina (1989): “consideramos a formação de professores como a preparação e emancipação profissional do docente para realizar, crítica reflexiva e eficazmente um estilo de ensino que promova uma aprendizagem

significativa nos alunos”. Este período de formação faz parte do desenvolvimento profissional do professor.

O termo desenvolvimento nos apresenta a conotação de evoluir, mudar conceitos e pensamentos. Conforme Marcelo García (1999) “a denominação desenvolvimento profissional se adequa melhor à concepção do professor enquanto profissional do ensino”, inclui, dessa forma, a formação inicial e continuada também conhecida como em serviço.

O conceito de desenvolvimento profissional é definido por Marcelo García (1999), como um fenômeno da formação humana, sendo esse um “conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com sua experiência” (Marcelo García, 1999, p. 144).

Ainda na visão de Marcelo García (2009, p. 9), “a denominação desenvolvimento profissional se adequa melhor à concepção do professor enquanto profissional do ensino”. Assim, García prefere usar este termo e justifica que “o conceito ‘desenvolvimento’ tem uma conotação de evolução e continuidade que, em nosso entender, supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua dos professores”. Para Marcelo García, nessa direção, o desenvolvimento profissional docente é entendido como: “[...] um processo individual e coletivo que se deve concretizar no local de trabalho do docente: a escola; é que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais, através de experiências de índole diferente, tanto formais como informais” (2009, p. 9).

Ainda para Marcelo García (2009), tem ocorrido modificações no conceito de desenvolvimento profissional, nessa última década, em decorrência da evolução no entendimento da produção dos processos de aprender e ensinar. O desenvolvimento profissional tem sido considerado um processo em longo prazo, “no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências, planificadas sistematicamente para promover o crescimento e desenvolvimento do docente” (p. 7). Assim, deve ser compreendida em direção à procura da identidade do profissional, que sofre influência da escola, das reformas políticas, crenças etc. “As identidades profissionais configuram um complexo emaranhado de histórias, conhecimentos, processos e rituais” (Marcelo Garcia, 2009, p. 7).

O desenvolvimento profissional docente deve ser entendido a partir de sua identidade laboral, pois influência nos processos de socialização e aprendizagem da profissão, na medida em que os professores são assim definidos e definem a si próprios e

aos colegas de profissão. Marcelo García (2009) argumenta que a construção do profissional docente se desenvolve e evolui no decorrer dos processos da vida.

3.1 Processos de desenvolvimento profissional: planejamento, assessoria e avaliação

Vivemos um momento de complexidade dentro da área educacional marcado por grandes transformações: uso da tecnologia, personalização do ensino, educação integral, novos formatos de avaliação, multidisciplinaridade, interdisciplinaridade, mediação pedagógica, dentre outras tendências. O grande ponto é que por trás dessas tendências existe uma peça-chave fundamental: o professor.

Parece ter se tornado comum analisar o processo educativo através de três etapas claramente identificadas: planejamento, assessoria e avaliação. O que é óbvio na análise do processo de ensino não é no processo de desenvolvimento profissional.

Dean (1991) apresenta claramente o ciclo de desenvolvimento profissional, entendendo como um processo de aprendizagem que, assim como outros processos educacionais, começa com o estabelecimento de metas e o diagnóstico de necessidades, planejamento começa quando as necessidades são diagnosticadas. Portanto, nos referimos a esta etapa do processo de desenvolvimento profissional.

Tejedor (1990) propôs quatro tipos de necessidades: necessidades normativas, necessidades percebidas, necessidades expressas e necessidades relativas. As necessidades normativas são aquelas impostas pela política educacional ou pela pesquisa. Já mencionamos as necessidades percebidas, enquanto as necessidades expressas são necessidades que se refletem em termos dos requisitos do programa. Finalmente, as necessidades relativas são o resultado da comparação de diferentes situações ou grupos. Numa perspectiva de complementaridade, Oldroyd Hall (1991) diferencia as necessidades com base nas necessidades dos grupos relevantes. Então, neste caso discutimos as necessidades individuais, do grupo e da escola como um todo.

Tal como fizemos anteriormente no componente política do processo de identificação de necessidades, gostaríamos de chamar a atenção para as seguintes questões: Quem tem legitimidade para determinar as necessidades? Que capacidade e autonomia têm as escolas e os grupos de professores para decidirem sobre o conteúdo e o formato da sua própria formação? Que meios (incentivos) o sistema utiliza para motivar os professores a atenderem às demandas normativas estabelecidas?

As respostas a estas questões podem fornecer-nos uma riqueza de informações sobre a autonomia que os professores e os centros educativos podem ter na definição de prioridades de formação. Em linha com a postura centrada na escola a que nos referimos, esta fase do processo é importante e, portanto, precisa de ser entendida como um processo colaborativo no qual a maioria dos professores está envolvida. Questões práticas para os próprios professores (Eaker et al., 1992; González, 1992a). Nessa perspectiva, o diagnóstico de requisitos é um processo e não pode ser reduzido a uma técnica, pois o processo e os procedimentos utilizados são igualmente importantes. Portanto, o diagnóstico de necessidades em programas de desenvolvimento escolar é um passo importante, não só para os professores identificarem as suas necessidades, mas também como um processo construtivo, reflexivo e de aprendizagem (Guarro, 1992).

Neste sentido, merece destaque a recomendação de elaboração de um plano anual de formação permanente de professores na Andaluzia para 1993-94 (Despacho de 10 de Junho de 1993), uma vez que prevê que “os centros de ensino deverão realizar programas de formação globais antes da formação regional, os centros de ensino financiados publicamente devem ser consultados sobre as necessidades de formação dos seus professores, com especial atenção e prioridade dada às recomendações dos conselhos, seminários, departamentos e outros grupos de ensino para facilitar a oferta de centros de formação para o maior grupo de ensino possível Estabelecer modelos que se baseiam em necessidades decorrentes de aplicações práticas no ensino e desenvolvidas ao longo do tempo”. Assim, decidiu-se dar prioridade às necessidades levantadas pelo coletivo e responder às exigências da análise central da realidade.

Hewton (1988) estabeleceu quatro tipos diferentes de necessidades em programas de formação centrados na escola. As necessidades relacionadas aos alunos estão relacionadas às necessidades de aprendizagem dos alunos, tratamento da diversidade, questões disciplinares, desempenho, motivação etc. As necessidades relacionadas com o currículo incluem a formulação de novos planos curriculares, as necessidades de desenvolvimento profissional dos professores, a aquisição de novos estilos de ensino, esquemas de apresentação de informações, comunicação, avaliação, objetivos etc. Terceiro, as necessidades dos próprios professores, que não se referem tanto à docência, mas aos aspectos profissionais e pessoais, incluindo a carreira docente, aumentando a satisfação no trabalho, reduzindo a ansiedade etc. Por fim, existem as necessidades da escola como organização: currículo, alunos (formatos de agrupamento), organização e

professores (funções e responsabilidades, comunicação entre professores), clima de centro, relação com o exterior (pais e outros).

Dessa forma as quatro categorias de necessidades estabelecidas por Hewton fornecem um framework abrangente para entender as diversas dimensões que devem ser abordadas em programas de formação docente. Ao considerar as necessidades dos alunos, do currículo, dos professores e da escola como organização, é possível desenvolver programas de formação mais eficazes que promovam um ambiente educacional mais harmonioso e produtivo.

Em princípio, as estratégias utilizadas para diagnosticar necessidades nos fornecem informações importantes sobre o modelo de desenvolvimento profissional adotado pela instituição responsável por esse diagnóstico. O procedimento mais comumente utilizado é o questionário. No nosso país, temos alguns exemplos de aplicação deste método para detectar as necessidades de um amplo grupo de professores. Para este efeito, os itens do questionário referem-se geralmente a conhecimentos e competências pedagógicas gerais. O trabalho de Montero Mesa, da Universidade de San Diego, é característico desse modelo. No seu inquérito de 1987, analisou as necessidades de 344 centros EGB na Galiza com base num questionário (com duas dimensões: conhecimento do conteúdo e conhecimento psicopedagógico) e verificou que as necessidades mais importantes eram: dificuldades de aprendizagem da terapia, motivação, técnicas de investigação na sala de aula etc. (Montero, 1987c). Os autores realizaram recentemente outro inquérito, neste caso especificando as necessidades médias de formação dos professores com base na sua formação académica (Montero, 1990).

A par dos esforços de Montero, é significativo mencionar o trabalho de Fuentes e González (1989) que analisou as necessidades de formação dos professores de Ciências Sociais na Galiza; por Sánchez Fernández et al. (1992) para estudar as necessidades educativas dos professores em Melilla; por Montero Alcaice (1992), no mesmo ano, em Sevilha, com Balbás Ortega (1992), que estudou as necessidades formativas dos professores tutores em aulas de Integração.

Os dados que estes questionários fornecem são tipicamente generalizáveis, as características da população, incluindo a idade e o gênero, e a falta de diversidade do instrumento, ambas típicas deste domínio, não permitem abordar as diferentes situações. Como resultado, diferentes escritores defendem que o diagnóstico é apenas uma parte do processo de compreensão mais profunda. Este é o caso dos exemplos mencionados por González (1992a). No projeto GRIDS (Diretrizes para Revisão de Escolas de

Desenvolvimento Interno), já mencionado, eles criaram um questionário composto por duas partes. Na primeira, os professores avaliam os pontos fortes ou fracos de uma determinada região da escola, bem como se essa região deve ou não ser revista. Na segunda parte, é-lhes pedido que identifiquem três aspectos da vida escolar que são problemáticos e que classifiquem a sua importância por ordem. aspectos são: o currículo, os alunos, os professores e a organização (McMahon, 1986).

Em segundo lugar, o projeto SAS (Análise Sistemática para Melhoria Escolar) inicia o processo de melhoria das escolas através das respostas dos professores a um questionário de 70 itens agrupados em cinco categorias: a) objetivos e funções da educação; b) processos no nível escolar (estrutura e clima organizacional, liderança, interação professor-aluno, situações de ensino); c) conteúdo; d) condições e recursos; e e) resultados educacionais. Da mesma forma, o GIL (Guia para Aprendizagem Institucional), criado por Dalin (Dalin e Rust, 1982), possui 12 escalas que focam nos seguintes: valores, objetivos, relacionamento entre professores, clima escolar, liderança, direção, tomada de decisão, comunicação, valoração e avaliação, mudança na escola, métodos de ensino e atividades docentes.

Nestes casos, o questionário é uma ferramenta que facilita o início de um processo negociado com os professores, o objetivo do processo é consenso e discutir as respostas ao questionário. Isto facilita as seguintes fases – classificação e priorização das informações a serem realizadas através de um diagnóstico rápido. Independentemente disso, não existe um acordo universal sobre a duração da fase de início de um procedimento. Alguns consideram o questionário como o lado oculto de uma intervenção técnica que impede a capacidade dos professores para tomar decisões, isto é particularmente verdadeiro no modelo GIL.

No entanto, a par do diagnóstico de deficiências com base no questionário e na discussão em grupo, existem outros métodos que podem ser utilizados para identificar requisitos e necessidades de formação. Descrevemos anteriormente a metodologia baseada em observação e supervisão. Este modelo é útil quando você deseja identificar as necessidades práticas da prática, bem como as necessidades observadas e não percebidas da prática. Como resultado, o foco está no sucesso profissional dos professores. A este respeito, é importante mencionar o modelo de avaliação de professores que foi recentemente implementado em Inglaterra, este modelo é endossado pelos sindicatos, pelos professores e pelos administradores.

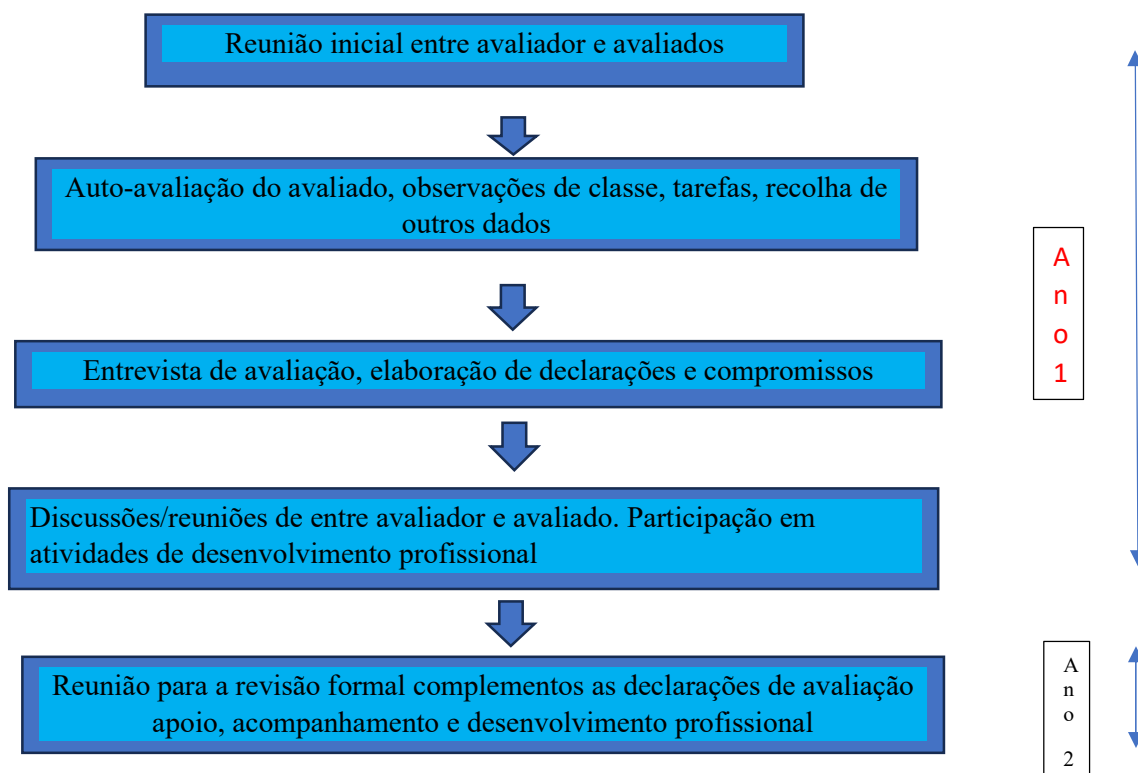


FIGURA 04 Diagnóstico de necessidades formativas através da avaliação (McMahon, 1990).

Como pode ser visto na figura 04, estamos agora discutindo os requisitos individuais que foram identificados através de uma autoavaliação do próprio professor, juntamente com as avaliações da turma pelo avaliador (neste caso, o avaliador é o diretor, o chefe de estudos, o chefe do departamento). Após a observação, há uma discussão que deve resultar em compromissos sobre o que o professor pode fazer para melhorar os aspectos do seu ensino que são considerados passíveis de melhoria. O ensaio centra-se no potencial falta de aceitação das avaliações do professor por parte do avaliador, bem como no valor do acompanhamento do processo de avaliação de dois anos.

Em qualquer caso, uma análise abrangente dos diferentes modelos curriculares está fora do âmbito das nossas intenções. Discutiremos apenas algumas ideias que podem ser benéficas durante o planeamento de cursos de desenvolvimento profissional. Primeiro, como já discutimos, existem diferentes níveis de complexidade e amplitude no que diz respeito ao conceito e procedimento de desenvolvimento profissional. Já discutimos um critério que é importante para diferenciar a complexidade potencial do planeamento do desenvolvimento profissional (central, autónomo, provincial, distrital, escolar e individual). Este critério é mais complexo quando acrescentamos objetivos e metas de formação com diferentes níveis de dificuldade (adquirir conhecimentos

científicos, melhorar capacidades e competências pedagógicas, alterar atitudes dos professores etc.).

Em contraste com os cenários de planejamento tecnológico, uma opção mais viável pode ser realizar um planejamento de desenvolvimento profissional que seja de natureza colaborativa. Com base na discussão, reconhece-se a existência de múltiplas perspectivas e ideias que precisam ser consideradas para comprometer as pessoas com o projeto.

Essa concepção de planejamento deliberativo e colaborativo, que foi recentemente sublinhada novamente, é entendida como um processo contínuo e que envolve a definição de objetivos, o desenvolvimento de políticas, o planejamento a curto prazo, a orientação e a avaliação, todos os quais se destinam a estabelecer ligação com os níveis superiores e inferiores de organização e garantir que todas as organizações estejam envolvidas no processo de planejamento. Além disso, envolve a participação de todos os indivíduos no processo de planejamento. Este processo é considerado um modelo para o planejamento e orçamentação anual, bem como para a avaliação de programas. Este conceito também é chamado de “planejamento deliberativo” (Caldwell Spinks, 1988, citado Beare, Caldwell Millikan, 1992).

Essa compreensão do planejamento deriva da ideia de que o currículo não é um conjunto de objetivos pretendidos, situações previamente vividas e formalizadas, mas sim uma mistura de aprendizagem informal e formal que ocorre na escola. As experiências que envolvem o esforço coletivo dos professores e sua forma de interagir com os alunos são de maior importância.

O planejamento colaborativo é considerado um meio de esclarecer a obrigação dos professores de contribuir com o currículo profissional e, como meio de ganhar autonomia por meio disso, considera-se a libertação dos textos básicos da escravidão (Lauriala, 1992). Este procedimento é demorado.

Juntamente com as diferentes abordagens de planejamento, observamos que existem princípios universais que podem ser seguidos pelos responsáveis pela concepção do desenvolvimento profissional dos professores (sejam ou não de natureza política). Parece-nos importante discutir como adaptar o desenvolvimento profissional. A primeira regra da realidade é a necessidade de abordar questões reais que são identificadas. O desenvolvimento dá aos professores a capacidade de refletir, avaliar a sua prática e, como resultado, determinar as necessidades mais importantes.

O terceiro princípio é a sociabilidade e é particularmente pertinente para o crescimento profissional. Refere-se a uma condição desejada por aqueles que acreditam que o desenvolvimento profissional é um componente do desenvolvimento de toda escola, esta condição exige a necessidade de consenso em relação à formação, sendo necessária a discussão e o debate entre os professores (Guarro, 1990a). Este princípio depende obviamente da capacidade dos professores de participarem nas decisões relativas ao seu próprio desenvolvimento profissional, o que exige que as escolas tenham algum grau de autonomia.

O quarto princípio de Zabalza é a necessidade de publicidade, isto é importante porque todos os professores devem estar conscientes e capazes de aceder aos diferentes tipos de desenvolvimento profissional que são oferecidos pelas diferentes instituições. Também está envolvido no planeamento um conceito de intencionalidade que demonstra as metas e objetivos pretendidos pelo professor e o modelo de ensino desejado. O sexto princípio é o da organização ou sistematicidade, o que implica que o planeamento da formação deve incluir uma preocupação quanto ao estabelecimento de etapas de natureza específica e geral. É importante demonstrar que as atividades formativas propostas estão focadas num objetivo, promovem a evolução dos percursos formativos, dispõem de tempo suficiente para desenvolver as atividades etc.

Os princípios da seletividade e da tomada de decisão visam compreender que planejar significa agir com recursos limitados e, portanto, que os critérios de escolha entre alternativas devem ser estabelecidos e justificados em termos de objetivos e procedimentos. todo momento. Finalmente, o princípio hipotético convida-nos a repensar a natureza necessariamente temporária de todo o programa de formação e a adaptabilidade e acomodação da sua implementação. Os planos de desenvolvimento de carreira não podem ser entendidos como planos fechados porque, como diz Escudero, “nem os indivíduos nem as organizações se comportam de forma tão racional, nem as suas ações seguem planos de metas pré-estabelecidos porque os seus objetivos não existem antes dos seus objetivos”. Essa ação, é interpretada retrospectivamente e produzida no decorrer dela” (1992a: 25).

Os conceitos de seletividade e tomada de decisão pretendem explicar-nos que planejar envolve agir com recursos limitados, pelo que os critérios utilizados para escolher entre múltiplas alternativas devem ser compreendidos e justificados, tanto em termos de objetivos como de métodos., abraçado em todas as oportunidades. Em última análise, o conceito de hipoteticidade leva-nos a reconsiderar a natureza necessariamente temporária

de todo o regime de formação e da forma como é implementado. Os planos de desenvolvimento profissional não são considerados planos fechados, como afirma Escudero, os indivíduos e as organizações não são racionais em suas ações e seu comportamento não segue um caminho pré-definido, mas seus objetivos são derivados de suas ações, que não são pré-definidas. estabelecido. Como resultado, seu comportamento é interpretado retrospectivamente e gerado durante o processo.

É comumente entendido que conhecimentos, habilidades e atitudes são os objetivos gerais da formação de professores. Os professores devem aumentar os seus conhecimentos e adquirir novos conhecimentos, estes conhecimentos propostos devem ser combinados com os conhecimentos existentes dos professores, na forma de planos estratégicos de ação, uma combinação de conhecimentos e experiências.

No entanto, os professores normalmente não incluem conhecimentos conceituais que sejam proposicionais, a menos que estes sejam combinados com conhecimentos procedimentais, um know-how, que é necessário para produzir mudanças significativas nas aulas. Talvez o objetivo mais importante neste momento seja formar professores nos aspectos menos técnicos do ensino, que estão confinados a conceitos e têm a ver com atitudes, valores, princípios e outros conceitos. O modelo de professor que defendemos é o de um profissional capaz de fundamentar, de justificar a sua própria prática do ponto de vista técnico ou processual, mas também de analisar os valores que estão subordinados ao seu ensino.

Já discutimos as diferentes abordagens para o desenvolvimento profissional. Cada modelo contém múltiplas estratégias que representam maior concretude, e a sua lista é longa e diversificada (Loucks et al., 1987; Marcelo, 1989; De Vicente, 1990; Dean, 1991). Em vez de as estratégias acima elencadas, pareceu-me mais pertinente discutir alguns critérios, derivados de pesquisas sobre desenvolvimento profissional, que permitiriam a seleção e desenvolvimento de estratégias de formação.

A este respeito, a investigação sobre o desenvolvimento profissional demonstrou uma quantidade limitada de resultados que podem ser utilizados para aumentar esta base de conhecimento em torno da profissão.

Indo mais longe no que foi mencionado, Joyce e Showers (1988) demonstram como as atividades de desenvolvimento profissional têm um maior potencial para alterar o comportamento dos professores (em termos de conhecimentos, capacidades e transmissão da aprendizagem à turma) se componentes adicionais são incorporados ao programa de treinamento. Tal como descrevemos anteriormente o método de formação,

os componentes críticos, que são a base para a confiança na transferência potencial de conhecimentos e competências dos professores para os alunos, incluem demonstração, prática e apoio profissional mútuo na escola (Joyce e Showers, 1981). Isto tem um efeito significativo no planeamento deste tipo de formação, uma vez que neles são incorporados elementos já mencionados.

Juntamente com as componentes da formação, devemos incorporar, durante o planeamento do desenvolvimento profissional, as diversas teorias da educação de adultos, do desenvolvimento evolutivo, do ciclo de vida e das teorias da mudança, que já foram discutidas no capítulo 1. Os professores distinguem-se uns dos outros por várias características específicas da população adulta (Parker, 1990). Levar em conta as teorias de aprendizagem de adultos faz-nos lembrar a descrição de Knowles (1984) sobre a aprendizagem de adultos:

- 1- O autoconceito do adulto, como pessoa que possui maturidade, evolui de uma situação de dependência para a autonomia.
- 2- O adulto acumula uma ampla variedade de experiências que podem constituir um recurso muito rico para a aprendizagem.
- 3- A disposição de um adulto para aprender está intimamente relacionada com a evolução das tarefas que representam o seu papel social
- 4- Ocorre uma mudança em função do tempo à medida que os adultos evoluem das aplicações futuras do conhecimento para as aplicações imediatas. Assim, um adulto está mais interessado na aprendizagem a partir de problemas do que na aprendizagem de conteúdos
- 5- Os adultos motivam-se para aprender por fatores internos em vez de pôr fatores externos (Knowles, 1984, p. 12)

Isto implica que é necessário considerar as experiências, vivências e conhecimentos práticos que os professores possuem relativamente à situação formativa, bem como a necessidade de orientação prática sobre o tema da formação. Além disso, os professores também devem estar envolvidos no processo de planeamento do desenvolvimento profissional.

As investigações realizadas em nosso país para entender a opinião dos professores sobre os componentes de formação necessários vão ao encontro do exposto, demonstram a comodidade de ter um profissional formado em professores e familiarizado com o mundo real, adaptam-se às necessidades dos professores e incorporar experiências

inovadoras ao conteúdo do treinamento. Este conteúdo é então implementado como forma de treinamento. A participação dos professores é combinada com exposição teórica (Montero e González, 1989). Como resultado, os professores privilegiam atividades de formação que envolvam consultas no centro, em seminários permanentes e escolas de verão (Benedito, 1991, Balbás, 1992). Afirmamos também que os professores apresentam diferentes níveis de maturidade profissional, o seu compromisso com a profissão, e isso se deve principalmente ao seu estágio de desenvolvimento evolutivo (não necessariamente à sua idade), bem como ao momento específico do seu ciclo de vida.

Como resultado, acreditamos que é de suma importância que as ofertas de atividades de desenvolvimento profissional tenham uma tendência para o que passamos a chamar de “trajetória profissional” (percurso formativo planejado em que convergem as iniciativas individuais dos professores, ao lado a oferta geral das instituições de ensino em matéria de formação, que tende a responder às necessidades diversas e especializadas dos professores em matéria de formação, e permite a aquisição de competências profissionais que facilitam o desempenho dos diferentes papéis e funções no sistema educativo pelos professores).

Esta é uma ideia que já está presente em alguns planos de formação de professores elaborados pelas diversas comunidades autônomas do estado. Por exemplo, o Plano Provincial de Formação de Professores das Astúrias (1992) descreve o conceito de percurso formativo, que é entendido como a sequência de ações de formação que cada professor executa de diferentes maneiras. A criação de um caminho baseia-se na antecipação de uma sequência de ações. Com base no princípio, são propostos quatro métodos de formação que abordam diferentes partes da viagem. Estes métodos destinam-se a diferentes momentos da viagem. Iniciar cursos, cursos ou módulos de atualização, grupos de trabalho e seminários e projetos de capacitação em centros.

Da mesma forma, o plano provincial de formação de professores de Lugo (1992-93) também contém este conceito ao dar essencialmente três passos na progressão de um percurso formativo. O primeiro nível envolveria iniciação e sensibilização, a implementação deste envolveria a realização de atividades informativas como dias dedicados à prática da iniciação, o que ajudaria a mudar as atitudes dos professores em relação ao ensino. O segundo nível seria dedicado à inovação e ao aprofundamento, envolveria a participação em atividades que promovessem a prática do ensino das ciências: grupos de trabalho, atualizações científicas para o ensino. O nível final seria o

desenho do currículo e alterações, e envolveria atividades iniciadas pelos próprios professores na busca pela criação e alteração curricular.

O conceito de percursos formativos conduz-nos ao conceito de tornar as opções formativas mais maleáveis, o que lhes permitiria responder às necessidades de indivíduos ou grupos em diferentes pontos do desenvolvimento. Poderia ser criada uma taxonomia dos diferentes níveis de desenvolvimento profissional com base nas Fases das Preocupações dos Professores (Hall e Hord, 1987). Poderíamos categorizar o desenvolvimento profissional em quatro níveis.

- **Despreocupação, indiferença:** Professores com um baixo nível de inquietação com o seu desenvolvimento profissional, quer por recusa manifesta, quer por considerarem que as ofertas de formação são pouco atrativas
- **Informação:** Professores com preocupações mínimas com o seu aperfeiçoamento, mas com um limitado nível de compromisso profissional, o que os pode levar a aceitar participar em atividades de formação pontuais, mas sem se implicarem em atividades que exijam mais tempo e dedicação (projetos de Inovação, seminários etc.).
- **Construção/aprofundamento:** Professores que realizaram cursos de iniciação em alguma área curricular e que continuam a trabalhar em grupos, em seminários permanentes, em projetos de inovação, assessorados por outros professores.
- **Orientação/assessoria:** Este nível corresponderia a professores com uma vasta trajetória profissional de implicação em projetos de inovação, e que podem assessorar outros professores que se iniciam nestes projetos, quer como formadores em cursos de iniciação, quer como mentores de professores principiantes. (Marcelo e Sánchez, 1990; Sánchez, 1993)

Uma desvantagem potencial desta perspectiva é que se pode compreender o percurso profissional como uma escolha solitária. Parece-nos oportuno discutir também percursos de formação em grupo, pois estes correspondem ao trabalho coletivo de um grupo de professores durante um determinado período. Se assim for, e como se pretende, ocorreria uma mudança de um modelo radial de comunicação entre instituições de formação (Centros de Professores) e professores para um modelo concêntrico. Como o Centro de Professores é o centro facilitador do processo de desenvolvimento profissional,

esse modelo teria as conexões que podem ser feitas entre professores que possuem diferentes níveis de desenvolvimento.

Isto permitiria que professores em níveis mais avançados de desenvolvimento aconselhassem outros professores relativamente ao desenvolvimento do currículo ou da investigação. Outros professores de nível avançado também podem participar em atividades que promovam os seus conhecimentos com outros professores de nível inferior. Isto facilitaria o regresso ao conceito de MAPRE - “Mapa Permanente de Renovação Educacional”, que permitiria aos professores documentarem e aprender sobre vários novos métodos que implementam (Fernández Pérez, 1988).

Já reconhecemos a necessidade de compreender o desenvolvimento profissional dos professores como um processo que inclui indivíduos e grupos. Porém, para planejar atividades de desenvolvimento profissional na escola, é necessário que haja facilitadores que possibilitem o processo. Loucks e seus associados (1987) identificaram alguns requisitos que devem ser atendidos por essas atividades. Fatores que condicionam a planificação do desenvolvimento profissional na escola (Loucks et al, 1987):

- Escola como unidade de mudança
- Centrada no desenvolvimento de currículo pelos professores
- Apoio externo
- Integração de mudanças escolares-curriculares-ensino
- Afeita à estrutura e à cultura
- Autoavaliação institucional
- Normas de colaboração e experimentação Atenção ao contexto escolar
- Desenvolvimento profissional flexível, prático
- Autonomia dos centros
- Profissionalização dos professores
- Gestão da mudança

Em primeiro lugar, cooperação e colaboração. A cooperação promove a criação de um clima de assistência individual e de transformação organizacional, com o objetivo de dissipar a noção de que o desenvolvimento dos professores é um empreendimento individual. O segundo atributo mencionado por Loucks et al. (1987) é a capacidade de experimentar e correr riscos, ou seja, estar aberto a alterações e aceitar realizar algo novo nas aulas. Terceiro, a inclusão do conhecimento disponível, ou seja, as atividades de

desenvolvimento profissional devem ser baseadas em teorias derivadas da pesquisa e da teoria (Louis e Miles, 1990).

Em quarto lugar, a necessidade de envolver todos os participantes no processo de estabelecimento de metas, desenvolvimento de planos, avaliação de resultados e tomada de decisões, tudo isso com o intuito de incentivar a participação e motivar inicialmente os indivíduos, apesar da falta de autoridade final. Quinto, a quantidade de tempo dedicado ao desenvolvimento profissional e à assimilação de novas informações. O tempo é importante e um constrangimento ao crescimento dos professores, porque sem tempo é impossível avaliar ou melhorar. Sexto, qualquer iniciativa de desenvolvimento profissional necessita de liderança e apoio da gestão.

Conceber a avaliação de programas de desenvolvimento profissional é difícil pelas seguintes razões. Primeiro, o sistema é amplo e complicado. Segundo o modo como se realiza cada atividade e programa é muito influenciado pelo seu contexto. A energia e interesse das escolas e dos professores aumenta ou diminui os efeitos da atividade de formação. Terceiro, as atividades de desenvolvimento profissional têm como objetivo influenciar a aprendizagem dos alunos através de uma cadeia de fenômenos. Deve ser estudada a sequência completa. Quarto, a mensurabilidade de muitas variáveis apresenta dificuldades técnicas. Para se obter informação sobre o desenvolvimento de uma atividade de formação é necessária a recolha de dados por observadores treinados... Quinto, as limitações financeiras quase sempre obrigam ao estudo de amostras em vez da população na sua totalidade. Sexto, as boas avaliações são realizadas contra aquilo a que habitualmente se entende por avaliações. A prática mais corrente consiste na utilização de questionários onde se pede aos sujeitos que avaliem a atividade e, frequentemente, o formador e as organizações. (Joyce e Showers, 1988: 111-112)

Segundo Joyce e Showers, as suas descrições do estado atual da avaliação do desenvolvimento profissional dos professores a nível global são lúcidas. A avaliação das atividades de desenvolvimento profissional é uma tarefa complexa e expansiva que é influenciada por componentes profissionais, económicos, políticos, institucionais, educacionais e curriculares (Bolan, 1988). A análise da avaliação do desenvolvimento profissional pode basear-se nas questões que Nevo (1989) colocou recentemente, quando tentou definir avaliação educacional. Estas questões podem facilitar uma discussão sobre o mundo ambíguo da avaliação. As consultas que escolhemos são as seguintes:

- Quais são as funções da avaliação?
- O que se deve avaliar?
- Que tipo de informação deve ser recolhido para cada objeto de avaliação?

Será esta a primeira questão importante na questão da avaliação? Embora possa parecer óbvio, o significado da resposta pode ter um impacto significativo em todo o

processo de avaliação, porque há vários aspectos da formação que precisam de ser considerados.

Inicialmente, podemos dizer que a avaliação é motivada pela obrigação profissional de compreender a qualidade dos programas de formação. Os indicadores de qualidade na formação de professores são difíceis de estabelecer numa base intuitiva, mas, em vez disso, baseiam-se num conhecimento amplo e abrangente das atividades de formação de professores, da sua finalidade e dos resultados. Neste sentido, a avaliação deve servir para identificar quais os modelos e métodos de formação de professores que têm maior impacto nos diferentes níveis de estudo individuais, educativos e institucionais. Além disso, a avaliação da formação de professores, que deriva da sua natureza formativa, aborda a necessidade de melhorar a qualidade dos programas e atividades de formação durante o processo de implementação. O processo de avaliação torna-se importante como um componente do sistema de feedback para professores (Posavac e Carey, 1985).

A avaliação das atividades de formação de professores envolve observar e questionar os professores sobre o processo de formação. As atividades que não são avaliadas não são mais consideradas valiosas pelos professores. A avaliação democrática promove a “apropriação dos métodos de formação pelos professores”.

Finalmente, a avaliação é motivada pela necessidade da Administração Educacional, bem como de diferentes organizações que implementam políticas de formação de professores, avaliarem os programas de formação com base no custo e benefício que recebem. Quando discutimos despesas, não nos referimos apenas aos custos financeiros. Outras despesas também devem ser consideradas: pessoal, tempo, esforço, espaço etc. Isto sugere que a avaliação deve servir como ferramenta para a tomada de decisões (Worthen e Sanders, 1988).

Pelas funções citadas, fica evidente que Scriven diferencia os processos avaliativos de avaliação somativa e formativa. Deve-se enfatizar mais do que nunca que discutimos o conceito de avaliação formativa, que é o processo metódico empregado para avaliar a eficácia de um programa de formação de professores, a fim de fornecer à equipe informações benéficas para melhorar o programa. Esta informação é obtida através de diferentes fontes e métodos, mas o atributo comum é que a avaliação está diretamente relacionada ao processo de formação da disciplina e sua finalidade é principalmente formativa. A avaliação total é realizada no final do programa e fornece informação aos organizadores e patrocinadores da atividade sobre o valor e mérito do programa. Este é o método típico de avaliação das ofertas de formação: "Até agora, a eficácia da maioria dos

programas de desenvolvimento de professores tem sido determinada através de inquéritos de opinião realizados durante e após as sessões de formação" (Joyce e Showers, 1988: 121).

A escolha entre avaliação formativa ou sumativa (ou ambas) tem implicações significativas no que diz respeito aos chamados públicos de avaliação, nomeadamente, os indivíduos a quem se destina. No caso da avaliação formativa, o público é composto pelos participantes do programa juntamente com o corpo docente e organizadores que participam do programa. Por outro lado, a avaliação primária preocupa-se principalmente com as fontes de financiamento do programa, formadores, coordenadores etc., e com as decisões relativas à execução contínua do programa, sua conclusão, expansão e adoção.

Quadro 2: Tipos de Avaliação

	Avaliação formativa	Avaliação somativa
Finalidade	Melhor programa	Comprovar utilidades do programa
Audiência	Os organizadores do programa e os professores	A agência que financia
Quem deveria realizá-la	Avaliador interno	Avaliador externo
Medidas	Frequentemente informal	Validade/garantia
Frequência de recolha de dados	Frequente	Limitada
Tamanho da amostra	Frequentemente muito pequena	Normalmente ampla
Perguntas que se colocam	O que está a funcionar? O que necessita de aperfeiçoamento? Como se pode aperfeiçoar?	Que resultados ocorrem, com quem, sob que condições, com que formação, a que custo?
Limitações do desenho	Que informação é necessária?	Que se espera conseguir?

Fonte: Marcelo García (1999)

A distinção entre os dois tipos de avaliação permite-nos diferenciar entre avaliação interna e externa. As palavras interna e externa diferenciam as avaliações realizadas pelo pessoal do programa e as realizadas por pessoas fora do programa. A avaliação interna é realizada por alguém que tenha mais conhecimento sobre o programa do que um indivíduo externo, embora exista a possibilidade de que, por estarem muito associados a ele, não sejam totalmente objetivos.

Fenstermacher e Berliner (1986) criaram critérios a serem considerados na avaliação de programas de desenvolvimento profissional. Esses autores acreditam que existem três respostas para as perguntas. O que você faz é significativo? Foi eficaz? Foi eficaz? Essas consultas corresponderiam a métricas de valor, sucesso e valor. A dimensão do valor preocupa-se com os componentes de propósito, objetivo e a natureza ética dos objetivos. A dimensão valor é composta por três critérios: a atividade é baseada na teoria educacional, é moral e é baseada nos resultados da investigação.

O segundo critério de avaliação seria o mérito, este definido como a qualidade dos processos envolvidos no desenvolvimento de uma atividade e na sua aplicação às aulas (Fenstermacher e Berliner, 1985: 291). Este critério baseia-se na consistência dos planos de trabalho dos professores (sensibilidade), na variedade de atividades, na presença de incentivos positivos e no apoio e acompanhamento sistemáticos. Em última análise, o sucesso é medido em termos da clareza dos objetivos, bem como da experiência dos formadores.

Villar Angulo (1992e) propôs a criação de “sistemas integrados de avaliação” porque incluem os componentes e variáveis necessários à análise empírica de programas, oficinas e atividades de formação contínua, todos destinados à melhoria escolar. Na coluna de avaliação aparecem seis questões diferentes que questionam o objetivo geral pretendido deste componente em relação à pesquisa avaliativa. A coluna Desenvolvimento Profissional é um componente que facilita a associação de conceitos que devem ser observados durante qualquer programa de formação contínua e que resume alguns dos resultados da literatura de pesquisa sobre a formação de professores (Houston, 1990; Villar, 1990c). A coluna “Gestão e Melhoria” é o terceiro componente, descreve os resultados/produtos esperados associados aos centros de ensino e relaciona-se com a literatura sobre política educacional que rege o sistema educacional e textos científicos sobre organização de escolas.

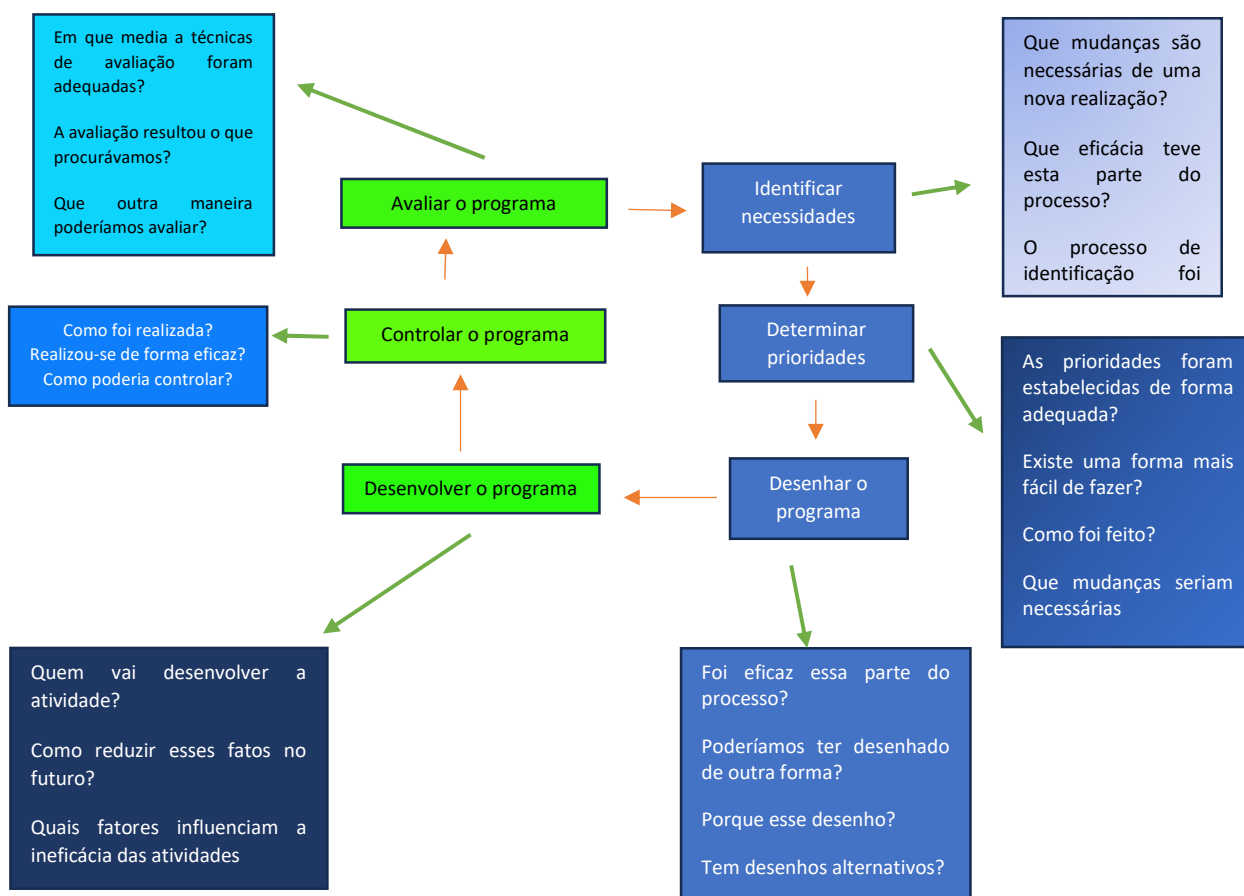
Quadro 3: Categorias previstas para a interação das componentes avaliação, desenvolvimento profissional e gestão e aperfeiçoamento escolar

(A) Avaliação	(B) Desenvolvimento profissional	(C) Gestão e aperfeiçoamento escolar
1 – Qual a finalidade de avaliação?	7 – Satisfação profissional /incentivo	13 – Clima e cultura organizacional de centros docentes
2 – Quem necessita de informação	8 – Qualidade do programa	14 – Resultados da aprendizagem dos alunos
3 – Quem efetua a avaliação	9 – Conteúdo dos programas: tipos e inovação/rotina	15 – Organização investigação curricular: centro, etapa, ciclo, área e matéria
4 – Quando se realiza a avaliação	10 – Processo de mudança atitudes, conhecimentos, autopercepções pensamento dos professores	16 – Estruturas organizacionais e regime de ensino
5 – Como se recolhe a avaliação	11 – Atividade materiais de desenvolvimento	17 – Características de classe e avaliação docente
6 – O que acontece a informação recolhida	12- Necessidades formativas conclusões de avaliação interna	18 – Controle colaboração compromisso em centros

Quadro 03 Categorias previstas para a interação das componentes avaliação, desenvolvimento profissional e gestão e aperfeiçoamento escolar (Villar Ângulo, 1992)

Já discutimos a complexidade da avaliação do desenvolvimento profissional, isto não só pela variedade de modelos e métodos de formação, mas também porque ocorre em diferentes momentos: nas seções anteriores discutimos os processos de desenvolvimento profissional, destacámos os momentos em que o diagnóstico e o planeamento são necessários. Para ser completa, a avaliação deve considerar as diferentes etapas do desenvolvimento profissional. Utilizamos o trabalho de O'Sullivan, Jones e Reid (1990), que é claramente demonstrativo dos diferentes momentos, bem como dos aspectos que devem ser considerados, como fica evidente na figura 5.

Figura 5: Componentes da avaliação de programas de desenvolvimento profissional (O'Sullivan, Jones e Reide 1990).



Esses autores acreditam que a avaliação dos programas de desenvolvimento profissional deve focar nas diferentes etapas de todo o programa. Acreditamos que no contexto da realidade de desenvolvimento profissional do nosso país, os programas devem estar relacionados com planos anuais de formação autónomos, com planos provinciais de formação de professores, com centros de professores que ministram formação, com programas específicos (guiado, instruído, compensado, integrado etc.). Isto não é institucional, mas é financiado por fundos públicos, bem como qualquer outro empreendimento não institucional, mas não é feito em conjunto com a institucionalização.

O processo de avaliação das necessidades deve ser conduzido de forma que possam ser respondidas dúvidas sobre os objetivos pretendidos do processo, as informações obtidas durante o processo e os métodos utilizados. quanto tempo é necessário; como se processam os dados etc.

A avaliação do planeamento é semelhante à fase de desenvolvimento de ideias de formação a partir das necessidades detectadas. Como já discutimos, existem vários níveis de planeamento envolvidos: nacional, autónomo, provincial, distrital, escolar e

individual. A dificuldade de querer avaliar o planejamento em todos os níveis, ou simplifica-se avaliando apenas um deles.

Alguns critérios potenciais que poderiam ser usadas para avaliar o planejamento seriam:

- Objetivos do plano de formação: de conhecimento, competências, atitudes
- Variedade das estratégias de formação selecionadas: cursos, seminários, jornadas, demonstrações etc.
- Qualidade dos conteúdos selecionados (relevância teórico-prática)
- Relação entre a proposta e as necessidades diagnosticadas
- Realismo do plano
- Relevância em relação às necessidades dos professores
- Previsão de recursos pessoais, económicos, didáticos
- Estabelecimento de "percursos formativos dentro do próprio plano
- Previsão de acompanhamento das atividades que se iniciam
- Previsão de procedimento de avaliação do próprio plano

Conforme mencionado anteriormente, a avaliação mais comum na formação de professores é composta pelo preenchimento de questionários de avaliação pelos professores quanto à qualidade da formação, seu conteúdo, sequência, instrutor, aplicabilidade, valor prático etc.

O processo de avaliação do desenvolvimento não inclui apenas o tipo de cursos de formação. Outros programas educativos, incluindo inovação e investigação, formação permanente, discussões em grupo etc. Devem realizar uma avaliação do desenvolvimento da sua atividade que lhes permita reconhecer o sucesso potencial do projeto, os aspectos práticos problemáticos, a necessidade de consulta, a clima de trabalho no grupo, os aspectos práticos problemáticos, os resultados obtidos etc.

Durante a avaliação do desenvolvimento da formação, a sua finalidade é formativa, a informação que proporciona terá efeito na alteração ou valorização das componentes avaliadas. Isto sugere a necessidade de observar e conduzir entrevistas individuais e em grupo com os avaliadores pretendidos. Neste sentido, é importante começar a criar fichas de observação para cursos de formação de professores, bem como entrevistas estruturadas e semiestruturadas que permitirão a recolha de informações consideradas importantes. Muitos dos estudos realizados sobre o desenvolvimento

profissional de professores centraram-se nas mudanças que ocorrem como resultado da participação numa atividade de desenvolvimento.

São possíveis três efeitos potenciais sobre os professores, as escolas e o seu entorno, e os alunos. Em primeiro lugar, é provável que o efeito de um programa de formação implique que os professores participantes tinham conhecimentos, competências, desenvolvimento profissional, compreensão conceptual, maturidade etc., que anteriormente não possuíam ou tinham em menor grau. Nesse tipo de pesquisa, o professor tem um papel significativo. Dependendo do nível que estamos discutindo, a avaliação pode ser realizada por meio de testes escritos, entrevistas ou aulas observacionais.

Em segundo lugar, a participação dos professores é uma atividade educativa que pode afetar os alunos. Os alunos podem aprimorar suas habilidades cognitivas (conceitualizar ideias, pensar em problemas e aprender), bem como seus resultados socioafetivos (entusiasmo, participação, satisfação e autoconfiança).

Terceiro, as alterações também podem afetar a formação dos estilos de gestão, o clima de centro, a coesão, a organização, a orientação, a participação e a resolução de conflitos. O modelo proposto por Joyce e Shows é abrangente e difícil de compreender inteiramente devido à natureza da formação de professores. É necessário um investimento de tempo e esforço para poder identificar com alguma confiança as mudanças que ocorrem como resultado da participação em programas de formação.

Guskey e Sparks (1991a) também defendem que a aprendizagem dos alunos deve ser um componente significativo da avaliação da eficácia dos programas de desenvolvimento profissional. Esses resultados de aprendizagem incluem uma variedade de variáveis cognitivas, emocionais e físicas: a capacidade de pensar, raciocinar e resolver problemas, bem como a sensação de aprendizagem. Esses autores acreditam que hoje as avaliações dos programas devem transcender a medição das mudanças nos participantes e começar a considerar os efeitos diretos ou indiretos nos alunos e na sua aprendizagem. Devem ser feitos esforços para determinar se os programas de Desenvolvimento Profissional têm um impacto significativo na aprendizagem dos alunos, na forma como aprendem e na sua autoestima como alunos. (Guskey e Sparks, 1991b; 3).

Esses autores acreditam que, conforme ilustrado na figura 06, a qualidade do programa de desenvolvimento profissional deve ser considerada sob uma perspectiva multidimensional, que inclui todos os aspectos do programa, desde o início das atividades, a implementação das práticas, o coaching dos profissionais, o acompanhamento dos

gastos e a definição de metas. A qualidade do programa é influenciada tanto pela cultura organizacional da escola como pelo conteúdo do próprio programa de desenvolvimento profissional.

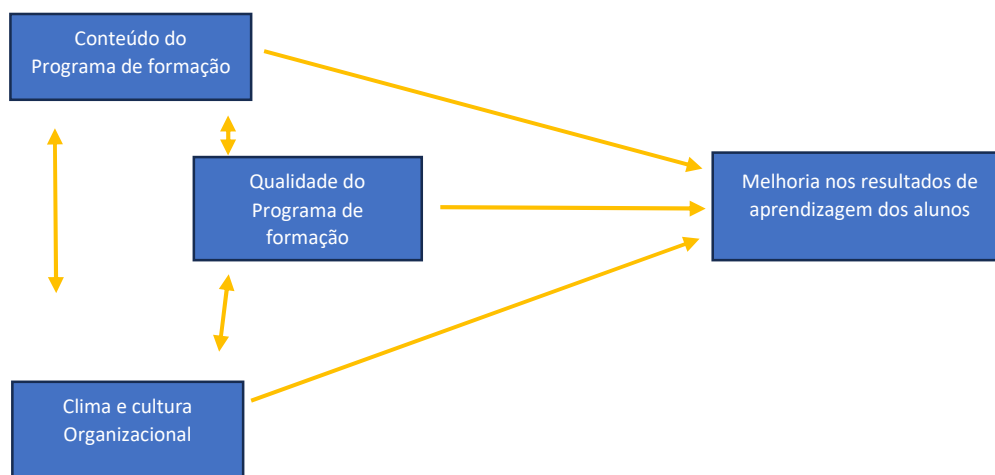


FIGURA 6: Fatores de um modelo para o desenvolvimento profissional (Guskey e Sparks, 1991).

Em última análise, o próprio processo de avaliação deve ser avaliado para garantir a legitimidade da avaliação. Além disso, é importante realizar uma avaliação do desenvolvimento das decisões tomadas. As perguntas abaixo podem ajudar a avaliar isso.

A avaliação foi suficientemente abrangente? Foram obtidos dados suficientes através de múltiplas fontes? Podem ser tomadas decisões com base nas avaliações? O desenho da avaliação teve qualidade técnica? Os dados foram apresentados de forma clara e compreensível? Os resultados foram válidos? A avaliação foi útil? Os participantes, planejadores e os que tomam decisões utilizaram dados? A avaliação foi realizada de um modo adequado? Os participantes foram implicados? (Lange, 1990)

Todo o processo de avaliação (e, neste sentido, avaliar preocupa-se principalmente com a recolha de evidências, dados que descrevam os objetivos e finalidades do próprio processo. Os dados recolhidos devem ter valor, relevância e consolabilidade de acordo com os objetivos estabelecidos. independentemente do objetivo pretendido, é importante obter informações de diversas fontes.

Semelhante aos próprios métodos de pesquisa. Neste sentido, pode ser promovida a necessidade de recolha de informação de diferentes indivíduos (professores, alunos, diretores, observadores) e através de diferentes métodos (questionários, entrevistas,

diários, análise documental etc.). Nesse sentido, os trabalhos publicados de alguns autores fornecem informações sobre a ligação entre objetivos e fontes de informação.

O processo de avaliação inclui não só a identificação ou desenvolvimento de instrumentos para recolher informação, mas também a avaliação da eficácia desses instrumentos. É crucial prever a forma como os dados serão processados e a relação entre a melhoria dos processos de formação e a valorização do conhecimento. Em última análise, se a avaliação for de desenvolvimento, devem ser encontrados métodos eficazes de utilização da informação recolhida. Em última análise, os métodos de análise dos dados devem ser claramente definidos e combinados dependendo do tipo de dados recolhidos (qualitativos/quantitativos) (Marcelo Garcia, 1992g).

Os processos de desenvolvimento profissional que discutimos anteriormente não ocorrem de forma isolada. Necessitam de uma estrutura que promova recursos materiais e humanos, estrutura esta que coordena as diferentes etapas do processo de desenvolvimento profissional. Os métodos de inovação educativa, investigação, desenvolvimento curricular a nível escolar e formação de base requerem a presença de serviços de assistência externa que cooperem com os professores na iniciação, desenvolvimento e avaliação de projetos.

Os serviços de apoio à inovação e ao desenvolvimento profissional funcionam há vários anos no nosso contexto, estes serviços são geridos por organizações oficiais (por exemplo, o Departamento de Inspeção em França, o Instituto da Irlanda do Norte, o Instituto de Inglaterra e Austrália e os Dinamarqueses). No nosso país, a função de aconselhamento está delegada em diversas organizações, sobretudo orientadores formadores vinculados aos centros de professores, às equipas de Orientação Educacional e Psicopedagógica e ao Serviço de Inspeção Técnica em Educação. Dado que o capítulo seguinte irá discutir a organização do desenvolvimento profissional na Espanha, adiamos a análise da sua estrutura até então.

Geralmente, Louis descreve a assistência externa como sendo de dois tipos: o primeiro é o processo de ajudar uma escola nos seus esforços de melhoria, o segundo é o aconselhamento de indivíduos que trabalham principalmente fora da escola. A figura do conselheiro e dos serviços de apoio à educação tem origem nos esforços das últimas décadas para facilitar a implementação de novas ideias ao nível escolar.

As investigações de Loucks-Horsley demonstram a necessidade de as escolas serem consultadas para atravessar as diferentes etapas de um processo de transformação. Para isso, considerou-se o conceito de agente de mudança, facilitador de mudança,

conselheiro e afins, entendido como uma pessoa que não faz parte do corpo docente da escola e que tem a tarefa de “promover, projetar, diagnosticar, planejar, e avaliar a mudança” (Van Velzen, 1993, p. 11).

O procedimento de assistência e aconselhamento externo, como observamos anteriormente em relação ao desenvolvimento profissional dos professores, é diretamente afetado pela política educativa, pela natureza do sistema educativo, pela autonomia das escolas, pelo grau de profissionalismo dos professores.

Louis (1989) coloca questões que podem levar a aconselhamento burocrático ou independente. Louis acredita que a principal preocupação é se todas as escolas tentam ou não ensinar a mesma coisa. Quem é o dono da escola? Você prioriza consistência ou mudança? O que você acha do professor como cientista ou artista? O professor é considerado um profissional independente ou integrante de um coletivo? Qual é o papel do diretor?

Partindo das possíveis respostas a estas questões, Louis categoriza, como é evidente no quadro 4, os sistemas educativos em dois tipos com base nos valores que abrigam. Representam obviamente os casos mais extremos, mas o mais provável é que a maioria dos países tenha como predominância algumas das práticas associadas a cada um dos polos.

Quadro 4: Características dos tipos de escolas (Louis, 1989)

Tipo 1	Tipo 2
Prefere a homogeneidade entre as escolas	Prefere a diversidade entre as escolas
Os estudantes matriculam-se nas escolas segundo critérios geográfico/testes etc.	Os Pais podem escolher escola
O Governo Central é visto como iniciador e gestor do aperfeiçoamento da escola.	Espera-se que o aperfeiçoamento da escola seja iniciado e desenvolvido pelos professores da escola
A estabilidade vista como um sintoma de saúde do sistema.	A mudança é vista como positiva, sinal da qualidade da educação
Os professores são vistos como funcionários burocratas com um conhecimento científico especializado.	Os professores são vistos como artistas cujo trabalho requer grandes doses de improviso.
Os professores são vistos como autônomos e responsáveis apenas no que diz respeito às suas classes.	Os professores são vistos como membros de uma coletividade: a escola
Os diretores de escola são vistos como intérpretes das normas estabelecidas, são gestores	Idealmente, os diretores são líderes institucionais
A escola é avaliada por agentes externos	A autoavaliação e a norma são frequentemente implicadas na comunidade

Com base na classificação, Louis (1989) observa que quanto maior o grau de diversidade nas escolas, mais provável é que as estratégias de mudança adotadas tenham maior alcance e o processo de implementação seja aberto e flexível. Por outro lado, quanto maior o valor da mudança e quanto maior o papel dos professores em relação à escola, mais importante é receber assistência externa (Louis, 1993).

Mais especificamente, Biott (1992) nos dá dois tipos de assistência que se baseiam em diferentes abordagens para o desenvolvimento da escola ou no uso de design externo para implementar inovações. Biott (1992) descreve os diferentes componentes do processo de consultoria em termos de sua natureza e contexto, objetivos, conceito de conhecimento e ênfase em estratégias.

A progressão do aconselhamento de desenvolvimento que é iniciado por uma natureza voluntária, informal, evolutiva e um tanto pré planejada. O aconselhamento orientado para a implementação é formalizado em tópicos específicos e tem um efeito de pré-planeamento. Tendo em conta o nosso contexto atual, isto implica que o aconselhamento que os centros educativos recebem relativamente à elaboração do Projeto Educativo e Curricular do Centro pode ser considerado orientado para a implementação e possuindo as propriedades acima mencionadas. Isto implica que, como mencionaram Jansen e Mertens (1989), os professores não percebem os orientadores como profissionais que podem prestar assistência, mas sim como sujeitos associados à administração da escola, e não como indivíduos que não são influenciados pela escola. precisa, mas sim a promulgação de regras e regulamentos administrativos (Hernández, 1992).

No entanto, a tarefa dos conselheiros também está repleta de outras complicações, o que representa um problema de motivação intrínseca. Bollen (1993) demonstrou o quanto os esforços do orientador são ocultados e como a sua influência no mundo real é diminuída e compartilhada com outros participantes do processo de mudança. Além disso, o orientador deve se concentrar principalmente em evitar ser solicitado pela escola.

Progressivamente, pesquisas conceituais e empíricas têm sido realizadas para descrever as propriedades do trabalho que os assessores e agentes de mudança realizarão, para que a seleção e a formação desses profissionais possam ser consideradas. Hernandez acredita que o orientador deve ter uma personalidade definida, uma atitude criativa e saber interpretar, caso ajude a progredir e a propor soluções (Hernández, 1992, p. 60-61). Para Andrews (1991), os traços seriam inovadores (ideias inovadoras na sua especialidade que você depois transfere para outras aulas, sessões ou seminários); líder (capacidade de liderar outros, dando-lhes exemplos ou orientações); formador (poder formar outros

professores); e consultor (aconselhamento em assuntos como recursos, desenvolvimento profissional etc.).

Area e Yanes (1990) defendem que o orientador deve participar em projetos de desenvolvimento centrados na escola, estes projetos devem: promover a organização da escola das condições em que todos os membros aprendem a partir da sua própria prática; ter sólida fundamentação teórica e comprometer-se com o desenvolvimento de currículo próprio, numa perspectiva deliberativa; favorecer o processo e o desenvolvimento de toda a gama de competências interpessoais com pessoas, grupos e instituições. Além disso, Loucks-Horsley (1989) descreve as funções adicionais de criação, demonstração, informação e disseminação de currículo, planeamento, investigação, análise e formação.

Nieto Cano (1992) descreve como necessários dois tipos diferentes de conselheiros: especialista e generalista. O orientador especialista seria considerado um “profissional que busca prioritariamente resolver questões específicas, problemas específicos, e possui muito conhecimento e expertise em uma área disciplinar, um recurso didático e um plano curricular” (Nieto Cano, 1992, p. 73). Como resultado, trata-se de um especialista curricular especializado em determinadas áreas do currículo e que fará parcerias seletivas com professores especializados nas disciplinas que ensinam. O ensino médio é o nível educacional mais adequado para esse tipo de orientador. O orientador generalista se caracteriza como um profissional que colabora com a escola como um todo, destaca a necessidade de os professores melhorarem a situação e tenta envolver todos os professores em um projeto que envolve revisão tanto do currículo quanto da organização.

O processo de identificação progressiva das funções do orientador tem sido estudado como forma de descobrir quais as capacidades, conhecimentos e atitudes necessárias ao desempenho das funções consultivas que referimos. Talvez os esforços de Miles, Sawyer e Lieberman (1988) sejam os mais extensos na análise desta questão. Esses autores investigaram as habilidades necessárias que são valorizadas pelos participantes de três diferentes programas destinados a alterar as escolas: “Programa Escola Eficaz”, “Programa de Replicação Escolar Baseado no Grupo Constituinte” e “Programa de Desenvolvimento de Professores”. As competências básicas identificadas foram:

- 1-Facilidade Interpessoal: pessoas abertas, de trato direto
- 2-Funcionamento no grupo: compreender a dinâmica dos grupos, capacidade para facilitar o trabalho de colegas, de dinamizar o grupo, dirigir discussões.

- 3-Formação, desenvolvimento de cursos; ensino a adultos de forma sistemática, cursos
- 4-Educação geral (professor especialista): ampla experiência docente, com domínio da docência, hábil, com recursos.
- 5-Conteúdos educativos: conhecimento dos conteúdos transmitidos na escola.
- 6-Organização/administração: definir estruturas de trabalho, tempo nas atividades, bom organizador
- 7-Tomar iniciativa: propor atividades, dirigir a ação
- 8-Criar confiança: desenvolver um sentido de abertura, sem medos, boas relações.
- 9- Apolo: proporcionar relações de ajuda, de afetividade positiva, aceitação dos outros.
- 10-Confrontação: expressão direta da informação negativa sem gerar afetos negativos.
- 11-Mediador nos conflitos: resolver ou melhorar situações nas quais estão em jogo interesses múltiplos e incompatíveis.
- 12-Colaboração: criar relações cuja influência seja mútua.
- 13-Criar confiança; criar no cliente um sentimento de confiança, eficácia.
- 14-Diagnóstico individual: formar um quadro claro de necessidades/problemas de professores e diretores individualmente.
- 15-Diagnóstico das organizações: formar um quadro claro das necessidades/problemas da escola enquanto organização (incluindo a sua cultura).
- 16-Gerir/controlar: procurar e dar informação, materiais, práticas, equipamento.
- 17-Demonstração: Modelagem de novas condutas em classe ou em reuniões.

Junto com isso, é importante mencionar o trabalho de Pajak (1993), que identifica os seguintes aspectos da formação de orientadores: comunicação; desenvolvimento profissional; programas educacionais. planeamento e mudança; motivação e organização; observação e entrevistas. currículo; resolução de problemas e tomada de decisão; atendimento aos professores; desenvolvimento pessoal, relações comunitárias; pesquisa e avaliação de programas. A figura do orientador externo é complexa para começar, pois é necessário escolher um orientador que tenha formação suficiente em múltiplas disciplinas, como mencionamos. Isto implica que o processo de seleção de candidatos deve ter relação com a atividade que está sendo desenvolvida, especificamente no que diz respeito às atitudes de aceitação, observação, sensibilidade à mudança,

flexibilidade e reflexividade (Prats, 1991) que o orientador deve possuir em seu emprego, com professores.

3.2 Modelos de desenvolvimento profissional

O DPD também é considerado um conjunto de procedimentos e estratégias que ajudam os professores a considerarem sua própria prática, esse procedimento facilita a geração de conhecimento prático, estratégico e o aprendizado a partir da própria experiência. Marcelo García, (1999, p. 144) descreve está como sendo “uma das características mais importantes da DPD”. Contudo, as opiniões do autor ainda afirmam que os professores estão sempre evoluindo profissionalmente, em decorrência de múltiplos fatores.

Como resultado, a teoria de Marcelo García (1999, p. 146-192) diz respeito ao desenvolvimento profissional, direciona-nos a alguns modelos de desenvolvimento profissional e identifica que, com o tempo, outros modelos provavelmente surgirão ou complementarão os existentes.

- “Modelo de Desenvolvimento Profissional Autônomo” – concepção de que os professores aprendem sozinhos, são capazes de construção de aprendizagens autodirigidas e autoindicadas;
- “Modelo de Desenvolvimento Profissional baseado na reflexão, no apoio profissional mútuo e na supervisão” – refere-se ao uso de estratégias que proporcionem a reflexão e o desenvolvimento de competências meta cognitivo; ainda o conhecimento e análise do trabalho do professor compartilhado e/ou supervisionado por outro profissional e colegas;
- “Modelo de Desenvolvimento Profissional através do desenvolvimento e inovação curricular e a formação no centro” – envolve atividades de adaptação curricular e desenvolvimento de projetos para resolução de problemas da própria organização escolar; promove aprendizagens a partir da necessidade de um problema a resolver;
- “Modelo de Desenvolvimento Profissional através dos cursos de formação” – envolve os espaços formais de formação e aprendizagens na interação e coletividade;
- “Modelo de Desenvolvimento Profissional através da investigação” – implica a investigação de uma situação do cotidiano escolar que possibilite aprendizagens da docência;

- “Modelo de Desenvolvimento Profissional Integrador – SIPPE” – é um modelo de proposta integradora e que envolve aspectos dos outros modelos já citados, o Sistema Integrado para Aperfeiçoamento dos Professores em Exercício (SIPPE). Visa à institucionalização do aperfeiçoamento dos professores centrado na escola, com o local de trabalho dos professores como ponto de partida para o desenvolvimento profissional;
- “Desenvolvimento do professor como desenvolvimento de conhecimento (s) e de competência (s)” – é importante para a dimensão do trabalho docente, pois é preciso saber para ensinar (não se ensina o que não sabe). As oportunidades para aprender e para ensinar buscam a melhoria da qualidade da educação;
- “Desenvolvimento do professor como mudança ecológica” – tem a ver com o trabalho e suas condições;
- “Desenvolvimento do professor como (desenvolvimento da) compreensão pessoal” – o desenvolvimento envolve mudanças profundas, de vários âmbitos, na pessoa do professor. Considera o professor integral, suas histórias de vida, historicidade.

Assim, Marcelo García sugere que o desenvolvimento profissional docente deve atender à necessidade de melhorar os níveis de aprendizagem e sucesso escolar dos alunos e buscar elevar a qualidade dos professores e do ensino. Por isso, estão sendo realizados esforços, com a intenção de assegurar aos professores uma formação contínua, para atualização dos conhecimentos do conteúdo e no sentido de persistir na formulação de estratégias para a organização da sala de aula, do ensino e da avaliação.

Marcelo García (1999) chama a atenção para a investigação referente ao ciclo vital dos professores realizada por Huberman (2000), que talvez tenha sido a mais difundida nos últimos anos, trazendo contribuições significativas para o estudo da formação continuada de professores.

Em seus estudos, o autor encontrou sequências no desenvolvimento da carreira do professor e as classificou em etapas básicas de acordo com os anos de carreira, vale lembrar que estas não devem ser tomadas como fases estáticas ou lineares, mas concebidas por meio de uma relação dialética:

- Entrada na carreira (um a três anos de docência): fase de sobrevivência, descoberta e exploração;

- Estabilização (quatro a seis anos): sentimento de competência e pertencimento a um corpo profissional;
- Diversificação ou questionamentos (sete a 25 anos): estágio de experimentação, motivação, busca de novos desafios e/ou momento de questionamentos e reflexão sobre a carreira;
- Serenidade e distanciamento afetivo e/ou conservadorismo e lamentações (25 a 35 anos): pode levar ao conformismo ou ao ativismo;
- Fase de desinvestimento, recuo e interiorização (35 a 40 anos): pode ser sereno ou amargo.

Para Huberman (2000), o desenvolvimento da carreira docente de alguns professores pode acontecer de forma pacífica, enquanto para outros pode ser repleto de dúvidas, angústias e retrocessos. Portanto, o ciclo de ensino profissional em si é um processo complicado. Segundo o autor, o desenvolvimento da carreira é “[...] um processo, não uma série de eventos. Para algumas pessoas, esse processo pode parecer linear, mas para outras, há um nível, regressão, beco sem saída, hora de início, descontinuidade” (Huberman, 2000, p. 38).

As características apontadas por Huberman (2000) em cada fase do ciclo de vida profissional nos ajudam a compreender as ações dos professores em seus processos formativos e ao pensarmos que, em cada etapa, devemos considerar as particularidades, os sentimentos, os dilemas e os desafios que eles estão vivenciando. O autor ressalta que não há sequências universais, pois, o desenvolvimento delas se relaciona com as condições sociais e com o período histórico; e ainda que cada etapa prepara a seguinte, mas sem determinar a ordem da fase que virá na sequência.

O ciclo da formação de professores é muito importante, ou seja, focar na formação consistente ao longo de toda a carreira, cada nova experiência se transforma em uma nova forma de aprendizagem. Nesse sentido, no contexto da escola, podemos perceber que a carreira do professor apresenta esse ciclo de vida. O desenvolvimento profissional reside no fato de pretender superar a concepção individualista e celular das práticas habituais de formação permanente, o desenvolvimento não ocorre de forma isolada mais inserida em um contexto maior.

Refere-se à pessoa do professor, sua imagem profissional, como sujeito que é capaz de aprender, faz-se referência na importância do aprofundamento profissional como uma dimensão indispensável na formação do professor.

O ensino é uma atividade que traz uma herança histórica que é caracterizada pela presença do conservadorismo, o ideológico e controle político. Alguns desses aspectos distinguem nos dias de hoje o ensino, como a burocratização, intensificação do trabalho dos professores, que leva a uma diminuição da autonomia do professor e sua competência de tomar decisões.

A educação vive hoje um período de mudança que desafia não só a profissão de professor, mas também o seu desenvolvimento profissional docente. Na verdade, as pesquisas acreditam que em uma grande proporção de países, incluindo um número considerável de países, profundas reformas educacionais foram introduzidas e explicadas em termos de neoliberalismo e lógica de mercado. Por meio de intervenções de desempenho baseadas no discurso da qualidade e melhoria da escola, o campo da educação foi profundamente enfatizado pela introdução de equipamentos projetados para melhorar a responsabilidade, habilidades e padrões (Hong, 2010; Ingersoll, Merrill e Stuckey, 2014 apud Weiner & Torres, 2016).

As evidências teóricas sustentam que o desenvolvimento profissional do professor inclui problemas relacionados à compreensão ou socialização dos valores profissionais, incluindo o desenvolvimento do autoconceito como representante ou forma de exercício de determinada profissão. Portanto, a formação inicial em serviço de professores pode ser considerada um ponto de partida ideal, não apenas para a conscientização da necessidade de desenvolvimento da identidade docente, mas também como um espaço no qual se possa refletir o forte sentimento de mudança na profissão docente. No entanto, explorar a própria identidade durante a formação de professores nem sempre é intencional e, atualmente, é claramente promovido em programas de formação de professores (Ubani, 2016).

Faz-se necessário fazer uma ligação entre o desenvolvimento profissional e ao aumento de recursos não apenas econômicos, mas também no que toca materiais e pessoais nas escolas para facilitar um desenvolvimento profissional que se tenha proximidade e expresse uma preocupação com o professor.

O princípio em que se fundamenta esta concepção de desenvolvimento profissional dos professores consiste em entender a escola como um local onde surgem e se pode resolver a maior parte dos problemas do ensino. Geralmente, essa formação é realizada na escola e durante o horário de serviço. Algumas condições precisam ser levadas em conta como a liderança por parte de alguém (diretores ou professores) como peças importantes da escola. O clima de organização da escola tem impacto sobre a

liderança que compõe a instituição de ensino, as relações que são estabelecidas com os integrantes da escola, as questões culturais do grupo e sobre as relações que existem com o meio influenciam no clima de organização.

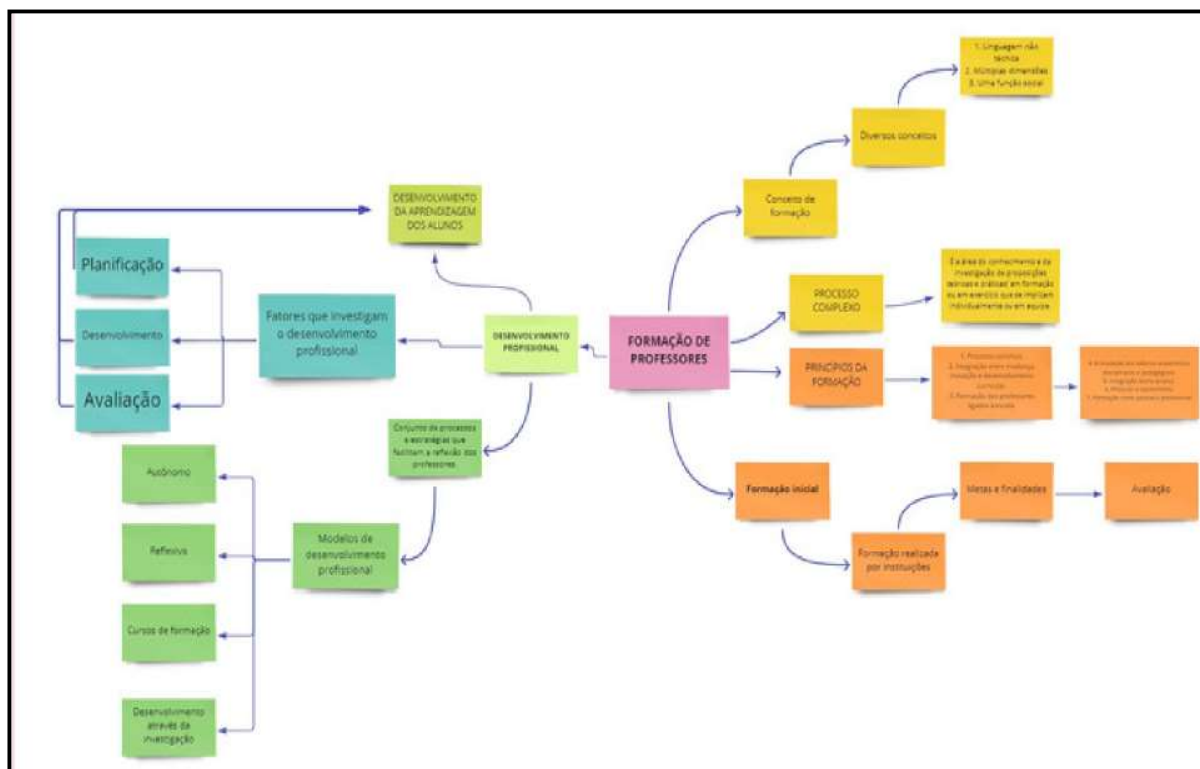
Por um longo período, os cursos foram sinônimos de formação de professores. Não existe um modelo específico de formação, na Espanha e na Andaluzia foram desenvolvidos 2250 cursos de formação. Wood definiu um curso da seguinte maneira:

um grupo de pessoas que participam durante certo período de tempo em atividades estruturadas para alcançar determinados objetivos e realizar tarefas estabelecidas previamente, as quais levam a uma nova compreensão e mudança da conduta profissional (Wood, 1987, p. 34).

Em um sentido contrário de outras modalidades de formação, os cursos apresentam particularidades muito bem definidas. O professor como investigador, aparece ligado ao movimento de investigação – ação e suas origens, Coller aponta que por ter trabalhos onde surgem essa nomenclatura, a investigação na ação é idealizada como o processo mediante o qual o professor consegue “teorizar acerca dos problemas práticos em situações particulares” (Elliot, 1976, p. 2), já Kemmis (1983) define que a investigação – ação é uma forma de indagação auto reflexiva levada a cabo pelos participantes em situação sociais (incluindo as educativas) de modo a melhorar a racionalidade.

A investigação – ação propõe um tipo de indagação, em que os problemas de investigação surgem a partir da própria prática de um professor ou grupo de professores. Os pressupostos teóricos e metodológicos da investigação são semelhantes aos da investigação etnográfica ou fenomenológica (Burgues, 1985).

Figura 7 - Mapa Conceitual – Formação de Docente e Desenvolvimento Profissional



Fonte: Grupo de Pesquisa Interação - UFS

A formação de docentes e o desenvolvimento profissional são aspectos fundamentais para garantir a qualidade da educação. Nesse contexto, existem várias abordagens e estratégias que visam capacitar os professores, aprimorar suas competências e atualizá-los em relação às melhores práticas de ensino. A formação inicial de docentes ocorre geralmente nas instituições de ensino superior, onde os futuros professores recebem uma base teórica e prática em sua área de atuação. Essa formação inclui disciplinas pedagógicas, estágios supervisionados e atividades que proporcionam o contato com a realidade educacional.

No entanto, a formação inicial é apenas o primeiro passo no processo de desenvolvimento profissional do docente. É essencial que os professores continuem aprendendo ao longo de suas carreiras, por meio de programas de desenvolvimento profissional. Esses programas podem ser oferecidos por instituições de ensino, órgãos governamentais, associações profissionais ou por meio de iniciativas individuais. O desenvolvimento profissional pode abranger uma variedade de áreas, como metodologias de ensino, uso de tecnologia na educação, gestão de sala de aula, avaliação educacional, inclusão e diversidade, entre outros. Os professores podem participar de cursos, workshops, seminários, conferências e programas de mentoria, buscando aprimorar suas

habilidades e conhecimentos nessas áreas. Além disso, a troca de experiências e a colaboração entre os professores também são importantes para o desenvolvimento profissional. As escolas podem promover espaços de trabalho em equipe, reuniões pedagógicas, grupos de estudos e outras atividades que incentivem a reflexão e o compartilhamento de práticas bem-sucedidas.

A formação dos docentes e o desenvolvimento profissional devem ser contínuos e adaptados às necessidades e demandas dos professores e das escolas. É importante que as políticas educacionais e as instituições de ensino ofereçam suporte e recursos adequados para garantir que os professores tenham oportunidades de aprendizado ao longo de suas carreiras. A valorização da formação de docentes e do desenvolvimento profissional contribui para elevar a qualidade da educação, fortalecer a motivação e o engajamento dos professores, e proporcionar aos estudantes uma educação mais efetiva e significativa.

3.3 O DPD no mundo da tecnologia

Com a pandemia, houve mudanças grandes no processo de ensino, fortalecendo ainda mais a ideia da importância da formação continuada. Diante das mudanças sociais e educacionais causadas pelas tecnologias digitais da informação e comunicação - TDIC ou tecnologia móveis digitais da informação e comunicação - TMDIC, os professores precisam de um "estado permanente de aprendizagem" (KENSKI, 2010, p.88).

A reflexão prático-teórica do docente pode estimular o desenvolvimento pedagógico e teórico. O professor ao analisar a realidade educacional e social a qual está inserido para compreender, interpretar e intervir neste contexto exercita a dimensão de desenvolvimento teórico, pois realiza um processo reflexivo de sua prática docente e a dimensão de desenvolvimento pedagógico, porque ao gerar conhecimento pedagógico oportuniza um aperfeiçoamento no processo de ensino-aprendizagem. Ao inserir as TMDIC ou TDIC na análise da realidade educacional e social pode levar a compreensão, interpretação e intervenção reflexiva da prática docente e a geração de conhecimento pedagógico em relação a elas.

A troca de experiências e a reflexão sobre as histórias de vida, o cotidiano escolar, assim também como os desafios educacionais entre os professores contribuem para a dimensão do desenvolvimento cognitivo e conhecimento e compreensão de si mesmo. Essa ideia valoriza a subjetividade de cada docente trazendo para o plano exterior

as experiências e reflexões da prática docente que, conseqüentemente, possibilita analisar percursos pedagógicos diferentes para a intervenção educacional, devido ao aumento da comunicação entre os docentes, e também contribui para o equilíbrio e autorrealização pessoal a partir dos pressupostos da alteridade. Pode ainda contribuir na troca de experiências e reflexão sobre as TMDIC ou TDIC, oportunizando momentos de avaliação e interpretação sobre as diversas fontes de informações a partir da subjetividade de cada docente.

Dessa maneira, percebe-se que a formação continuada em Imbernón (2010) contribui, primeiro, para uma nova estruturação da formação continuada brasileira, e em segundo, para uma formação continuada que pode potencializar o desenvolvimento das dimensões do desenvolvimento profissional de Howey (1985), oferecendo direcionamentos que os coloquem em estado permanente de aprendizagem para então construir “novos caminhos na prática docente” em relação às TMDIC ou TDIC. (SANTOS, 2003, p. 44)

Nos últimos anos, tem havido um movimento no sentido de promover uma formação contínua baseada, centrada, iniciada e proporcionada pela escola. Duas razões estão subjacentes a esta tendência. Em primeiro lugar, parece ser menos oneroso e constitui uma maneira mais eficiente de abordar assuntos práticos da escola de relevância imediata. Em segundo lugar, parece transpor a responsabilidade pela tomada de decisões para os contextos mais próximos onde as decisões são implementadas: a escola e a sala de aula.

Nessa perspectiva, essas reflexões contínuas nos ajudarão a responder a muitas perguntas sobre formação, profissionalismo, identidade profissional, experiência docente e o impacto de tudo isso em seu desenvolvimento profissional.

As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) são um conjunto de ferramentas, dispositivos e aplicativos digitais que permitem a criação, processamento, armazenamento, transferência e compartilhamento de informações e comunicação entre indivíduos, organizações e sistemas. Essas tecnologias têm tido um impacto significativo em muitos aspectos da sociedade moderna, incluindo a forma como nos comunicamos, trabalhamos, aprendemos, acessamos informações, consumimos conteúdo e interagimos com o mundo ao nosso redor. Algumas das principais tecnologias digitais da informação e comunicação incluem:

1. Internet: A internet é uma rede global de computadores interconectados que permite a comunicação e o compartilhamento de informações em uma escala global. Através da internet, é possível acessar uma ampla gama de serviços, como e-mails, sites, redes sociais, comércio eletrônico, serviços de streaming e muito mais;
2. Dispositivos móveis: Os dispositivos móveis, como smartphones e tablets, tornaram-se uma parte essencial da vida cotidiana de muitas pessoas, permitindo a comunicação instantânea, acesso à internet, redes sociais, aplicativos e serviços de localização, entre outros recursos;
3. Redes sociais: As redes sociais são plataformas online que permitem a criação de perfis, compartilhamento de conteúdo, conexão com outras pessoas e interação em tempo real. Exemplos populares de redes sociais incluem Facebook, Twitter, Instagram, LinkedIn e muitos outros;
4. Computação em nuvem: A computação em nuvem é um modelo de computação que permite o armazenamento e acesso a dados e aplicativos pela internet, sem a necessidade de instalação local de software ou armazenamento em hardware físico. Isso possibilita o acesso remoto a informações e serviços a partir de qualquer dispositivo com conexão à internet;
5. Big Data e Analytics: O Big Data refere-se ao volume crescente de dados gerados por pessoas, empresas e dispositivos, e a Analytics envolve o uso de técnicas e ferramentas para analisar esses dados e obter insights valiosos. Essas tecnologias são amplamente utilizadas para tomada de decisões informadas, análise de mercado, personalização de produtos e serviços, entre outros fins;
6. Inteligência Artificial (IA): A IA é uma área da ciência da computação que busca criar sistemas que possam realizar tarefas que normalmente requerem inteligência humana, como reconhecimento de padrões, aprendizado de máquina, processamento de linguagem natural e tomada de decisões. A IA tem sido aplicada em várias áreas, como assistentes virtuais, chatbots, sistemas de recomendação, diagnóstico médico, veículos autônomos, entre outros;
7. Internet das Coisas (IoT): A IoT refere-se à conexão de dispositivos físicos à internet, permitindo a coleta, análise e troca de dados em tempo real. Isso possibilita a automação de processos, monitoramento remoto, controle de dispositivos à distância e a criação de ambientes inteligentes, como casas conectadas, cidades inteligentes e indústria 4.0.

Essas são apenas algumas das muitas tecnologias digitais da informação e comunicação disponíveis atualmente. Como todos sabemos, “a tecnologia invadiu nossas vidas” Kenski (2008, p. 19). Toque todas as áreas da vida social e mude a maneira de pensar, sentir e o comportamento das pessoas. As novas tecnologias de informação e comunicação criaram um novo modelo na economia, política, divisão do trabalho, educação etc., que mudou comportamentos pessoais e sociais.

Dessa forma, as crianças podem estar imersas na sociedade da informação (Kenski, 2008; 2010). Despertando o pensamento sobre a relação entre crianças-tecnologia e educação “[...] porque as crianças que vão para a escola hoje não são como nossos filhos do passado, porque hoje são crianças, telespectadores, usuários da Internet” (Fantin, 2012, p. 150). Portanto, a tecnologia da informação e comunicação significa explorar vários idiomas no processo de formação, além de proporcionar o processo de decodificação e codificação de mensagens, e também ajuda a melhorar a eficiência da cidadania e pertencimento cultural.

Por esse motivo, é necessário considerar a educação continuada e o desenvolvimento profissional do professor em TIC é um dos aspectos básicos contribuintes para a cooperação em tecnologia e educação, o diálogo e ensino no século XXI.

De acordo com a pesquisa de Castells (1999), uma nova estrutura social global está em construção. Forjado por meio da revolução da tecnologia da informação. Sob essas circunstâncias, o pensamento humano se torna o elemento direto da produção, a principal fonte utilizada para desenvolvimento e aprimoramento tecnológico. E essa integração entre pensamento e as máquinas moldaram todos os comportamentos individuais e coletivos das pessoas. “Nascemos, vivemos, estudamos, trabalhamos, produzimos, consumimos, sonhamos, lutamos ou morremos” (ibid., p. 69).

Portanto, nota-se em Moran (2000) que as mudanças sociais têm pressionado a sociedade. Education e Behrens (2000) complementam a necessidade de mudança e conhecimento fragmentário superando o paradigma (Newton-Descartes). Conhecimento amplo e abrangente (visão holística) - aspecto educacional, pois a sociedade precisa de treinamento contínuo para explorar várias formas de processamento de informação. Portanto, é preciso incentivar as pessoas a aprenderem ao longo de suas vidas para “intervir, adaptar e criar novos cenários” (Behrens, 2000, p. 68).

A educação continuada não é apenas considerada como “aprender mais, inovar mais e mudar” (Imbernón, 2010, p. 46), mas como processo de desenvolvimento

profissional que permite aos professores realizarem ações proativas, de forma mais crítica e reflexiva, no ensino e na prática pedagógica, “promotores de desenvolvimento pessoal, profissional e institucional de professores, fortalecer a cooperação para transformar a prática” (ibid., p. 45). Deve-se entender também que, dada a atual conjuntura socioeconômica, as tecnologias de informação e comunicação configuram-se como um elemento importante para a formação continuada e profissional.

Em relação ao desenvolvimento profissional de professores, Marcelo García (1999) acredita que se refere aos métodos de treinamento de professores que enfatizam as características contextuais, para organizações que mudam hábitos escolares e influenciam a comunidade escolar. Esse desenvolvimento profissional “é o único a integrar essas áreas de conhecimento na prática” (Marcelo García, 2009, p. 139): escola, currículo, ensino, inovação e professores.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento de carreira não se limita aos indivíduos e profissionais de um grupo de professores, mas também com a vitalidade organizacional abrange “a dinâmica organizacional da escola, como clima, estrutura de autoridade, defina a relação entre os funcionários da escola, o papel e as responsabilidades da escola ou distrito escolar e dos funcionários na organização” (Fenstermacher; Berliner, 1985 apud Marcelo García, 1999, p. 141).

Marcelo García (1999) acredita que o desenvolvimento profissional de professores, desenvolvimento e inovação curricular, da perspectiva de currículo e inovação, o desenvolvimento profissional estabeleceu uma equipe de professores. Imbernón explica melhor essa relação a seguinte declaração:

Por exemplo, se se privilegia a visão do professor que ensina de forma isolada, o desenvolvimento profissional será centrado nas atividades em sala de aula; se se concebe o professor como alguém que aplica técnicas, uma racionalidade técnica, o desenvolvimento profissional será orientado para a disciplina e os métodos e técnicas de ensino; se se baseia em um profissional crítico-reflexivo, ele será orientado para o desenvolvimento de capacidades de processamento da informação, análise e reflexão crítica, diagnóstico, decisão racional, avaliação de processos e reformulação de projetos, sejam eles profissionais, sociais ou educativos. (Imbernón, 2004, p. 50)

Day (1990 apud Marcelo García, 1999) enfatizou que o desenvolvimento do currículo contribuí para o desenvolvimento profissional do conhecimento e especialização dos professores e estimula mudanças no currículo, escolas e professores ensino.

A ligação entre o desenvolvimento profissional do professor e o desenvolvimento de “uma série de reflexão dos professores sobre sua própria prática, o que ajuda os

professores gerarem conhecimento estratégico prático e ser capaz de aprender com sua experiência” (Marcelo García, 1999, p. 144).

TIDIC, que significa Tecnologia da Informação e Comunicação para o Desenvolvimento Inclusivo, é um tema que aborda a importância da utilização de tecnologias da informação e comunicação (TICs) para promover o desenvolvimento inclusivo em diferentes contextos, especialmente em países em desenvolvimento. Existem vários autores e acadêmicos que discutem esse tema em suas obras, abordando diferentes perspectivas e enfoques.

4. AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS SOBRE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES E FORMAÇÃO CONTINUADA

Nessa seção relatamos as aproximações sobre levantamento das produções no campo acadêmico, que tem como objetivo algumas propostas da pesquisa com os materiais já produzido na área, visando conhecer os trabalhos relacionados à área entre os artigos, dissertações e teses.

Segundo Batolli (2021), há cerca de duas décadas, o desenvolvimento profissional dos professores passou a ser considerado um processo de longo prazo que inclui oportunidades regulares e experiências planejadas sistematicamente para promover o crescimento e o desenvolvimento na profissão. Villegas-Reimers (2003), com base em diversos pesquisadores, aponta características que são essenciais e que refletem essa perspectiva de desenvolvimento profissional, que inclui a participação efetiva do professor seja nas reformas curriculares, seja em contextos formativos outros de longa duração. Além disso, esse processo de formação acontece ao longo do tempo, de forma a contribuir com a construção de novas teorias e práticas pedagógicas. Nesse sentido, os professores são tratados como aprendizes ativos, envolvidos nas tarefas concretas de ensino, avaliação, observação e reflexão sobre a prática. Ao mesmo tempo, o desenvolvimento profissional é concebido, ainda, como um processo colaborativo entre professores, gestores e membros da comunidade em um contexto particular, baseado na escola e com estreita relação com suas atividades cotidianas. É, portanto, um processo de construção de uma cultura, e não um mero programa de treinamento de professores.

Segundo André (2010), o Estado da Arte apresenta uma abordagem qualitativa, neste sentido realizamos um levantamento da produção científica acerca da formação continuada, uma vez que buscamos identificar inicialmente as produções científicas.

Selecionamos as palavras-chave em três idiomas, para filtrar nossas buscas acerca da temática estudada são elas:

- Em português: Formação continuada, desenvolvimento profissional, escolas de referência, ensino fundamental séries finais e educação básica;
- Em inglês: Continuing education, professional development, private schools, primary and secondary education;
- Em espanhol: Formación continua, desarrollo profesional, escuelas públicas, enseñanza primaria y secundaria.

Utilizamos como critério de exclusão: resumos ampliados, textos incompletos, ausência das palavras-chave no título, resumo do trabalho e nos descritores.

O mapeamento dos artigos foi realizado por meio da busca em Banco de Dados da Capes, Scielo, Dialnet (Espanha), Google Acadêmico e Eric, nos idiomas português, inglês e espanhol. Determinamos o marco teórico de 2000 a 2023, para mapear o nascimento das pesquisas com essa temática específica.

A pesquisa internacional foi realizada em dois idiomas: inglês e espanhol, visando um olhar mais amplo acerca da temática e a visão que podemos observar da relevância e uma maior contribuição para o meio científico. Na pesquisa internacional na língua espanhola, utilizamos o Banco de dados Dialnet, onde localizamos 30 trabalhos, utilizando os critérios de exclusão para selecionar os trabalhos. Na tabela 2, temos as teses localizadas. Seis trabalhos localizados pelo Dialnet e sete localizadas no Eric.

Quadro 5: Teses Internacionais

Ano	Autor	Título	Tipo	Base de Dados	Instituição
2005	Hettiarachchige DoneAsieLalitha	Development of a model for the continuing professional development of teachers: a qualitative investigation	Tese	Eric	University of Wollongong
2007	Olga Elizabeth M. Trevino	El desarrollo profesional de los docentes de secundaria	Tese	Dialnet	Universidade Autônoma de Barcelona
2017	Maria Amália Morales Trejo	Necesidades de desarrollo profesional de directivos escolares de educación secundaria de jalisco, México, en el marco de la reforma educativa. Estudio comparativo	Tese	Dialnet	Universidade de Alcalá
2017	Sandra Eliana Álvares Barahona	La Construcción Subjetiva del Proceso de Desarrollo Profesional de los Docentes Egresados de Pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad de La Serena	Tese	Dialnet	Universidade de Alcalá
2018	Carmen Gallego Domínguez	La construcción de la identidad profesional de los mentores en un programa de inducción a la docencia.	Tese	Dialnet	Universidade de Barcelona
2020	Daniela Cecilia Maturana Castillo	Mentoría, inducción y desarrollo profesional continuo. Una propuesta de modelo para la formación de mentores	Tese	Dialnet	Universidade Salamanca
2009	Nuttiya Tantrant	Continuing Professional Development for Teachers in Thailand	Tese	Eric	University of Warwick
2014	Ana Isabel Machado Carvalho	Desenvolvimento Profissional de Professores -Especificidades na transição para a Formação de Adultos-	Disertação	Dialnet	Universidade de Lisboa
2015	Bassam Omar	Developing continuing professional development (cpd) leadership in further education (fe)	Tese	Eric	University of Birmingham
2015	George Wilson Kasule	Professional Development on Innovation Competence of Teaching Staff in Ugandan Universities	Tese	Eric	Wageningen University

2015	Ahmed Hassan Ahmed	Designing a Continuing Professional Development Programme for Enhancing the Teaching Skills of Teacher softhe Arabic Language	Tese	Eric	University of Exeter
2016	Keejoon Yoon	Professional development and its impacton teacher and pupil learning: a community of practice case study in South korea	Tese	Eric	Universityof Birmingham
2018	Prithiv ijPeert hy	Continuing professional development and quality of teaching: acase study of State Secondary Schools in Mauritius.	Tese	Eric	UniversityCo llege London

Fonte: Elaborado pelo Autor

Em nossa pesquisa internacional no banco de Dados Dialnet, localizamos seis teses com a temática pesquisada, que contribui de forma clara para o nosso trabalho, uma vez que esses países de forma muito forte, trabalham o desenvolvimento profissional. Dominguez (2018), Moreno (2019) tratam em seu trabalho da influência do desenvolvimento profissional, sua influência na formação docente dos professores da República Dominicana e como a indução, curso que é ministrado visando o acompanhamento e formação para o trabalho em sala de aula, contribui para a formação do mentor que é o responsável por essa formação e assim ter uma melhor qualidade de ensino aprendizagem.

A abordagem de Domínguez (2018) e Moreno (2019) sobre desenvolvimento profissional e a indução para a formação de mentores e docentes na República Dominicana se aproxima do contexto da formação docente em escolas particulares de várias maneiras, especialmente em aspectos relacionados à continuidade e qualidade do desenvolvimento profissional.

Assim como o foco de Domínguez e Moreno na formação de mentores para apoiar novos docentes, a formação em escolas particulares também exige um acompanhamento contínuo para adaptar os professores às demandas específicas desse ambiente educacional. A preparação para uma melhor qualidade de ensino e aprendizagem é uma prioridade tanto nas escolas da República Dominicana quanto nas escolas particulares, onde o desenvolvimento profissional é essencial para garantir práticas pedagógicas eficazes e adaptadas ao perfil do aluno e às expectativas dos pais.

Além disso, a prática de formação continuada para mentores destacada por Domínguez e Moreno dialoga com a necessidade de modelos de desenvolvimento profissional estruturados nas escolas particulares, que muitas vezes se caracterizam por um planejamento formativo independente dos modelos tradicionais do setor público. Esse contexto permite a adaptação das práticas de formação docente para atender a demandas

mais específicas e personalizadas, uma prática que também poderia beneficiar os sistemas educacionais mais amplos se bem implementada.

Essa aproximação reflete o papel da formação docente como um pilar tanto na rede pública quanto na privada, evidenciando a importância de investir em programas de indução e mentorias para um ensino de qualidade ajustado ao contexto particular de cada instituição.

Trevino (2007) investiga o desenvolvimento profissional de professores do ensino médio, principalmente na incidência de algumas variáveis internas: atitude e grau de satisfação; e externos: grau acadêmico e trabalho colaborativo. Sabendo-se que pode haver outras variáveis que não foram consideradas neste estudo, que podem alterar as relações e a eficiência dentro das diferentes escolas, e que por sua vez abrem novas linhas de pesquisa sobre o assunto de desenvolvimento profissional.

Marcelo García (2011) discute que a profissão do docente, como todas as profissões ou ocupações nos tempos modernos, enfrenta uma crise de identidade motivada pela mudança das circunstâncias em que se desdobram. Novas demandas, novos desafios que exigem dos profissionais um alto grau de envolvimento e comprometimento. Um compromisso que deve visar garantir o direito de todos os alunos de aprender.

Castilho (2020), com o objetivo de facilitar essa transição para a vida profissional, reduzir a deserção e prolongar a permanência profissional nos espaços escolares, processos de indução ao trabalho têm sido promovidos. A literatura é abundante em termos de descrições desses processos. Apesar das diferenças inerentes aos contextos em que se desenvolvem, é praticamente indiscutível a existência da figura do mentor como ferramenta transversal para acompanhar e facilitar o trânsito por esta primeira etapa da carreira profissional.

Trejo (2017), no âmbito da Reforma Educacional de 2013 no México, apresenta diferentes necessidades de desenvolvimento profissional para todo o corpo docente do Ensino Fundamental e Médio. Embora, a formação continuada de atores educacionais sempre tenha existido, atualmente ela tem um maior impulso pelo fato de que, tanto para os processos de admissão, como para a promoção e permanência, a avaliação de desempenho para todos é obrigatória por lei.

Barahona (2017) busca compreender as perspectivas dos professores, graduados em História e Geografia pela Universidade de La Serena, Chile, na construção subjetiva que realizam do próprio processo de desenvolvimento profissional nas escolas. Nesse sentido, o estudo aborda essa construção como um processo de aprendizagem profissional

que se baseia em suas experiências pessoais, a contribuição de se usa formação inicial e as experiências obtidas na própria prática, na empresa de outros.

O estudo de Hettiarachchige (2005) analisa a atual base de curto prazo para o desenvolvimento profissional de professores no Sri Lanka. Neste estudo, teorias e princípios que fornecem a base para o desenvolvimento de professores e práticas profissionais eficazes são usados para formular a estrutura teórica. Os modelos de desenvolvimento de professores estudados dentro dessa estrutura são revisados em relação à natureza do modelo do Sri Lanka para identificar os elementos que seriam úteis para incorporação a fim de aprimorar o modelo de desenvolvimento profissional contínuo de curto prazo dos professores.

A pesquisa de Morales (2017) que tem em seu âmbito da Reforma da Educação em 2013 no México, surgem diferentes necessidades de desenvolvimento profissional embora a formação continuada para atores educacionais sempre tenha sido implementada, atualmente está ganhando maior impulso, pois tanto para os processos de entrada quanto para a promoção e permanência, a avaliação de desempenho para todos é obrigatória por lei. A fim de identificar as diferentes fragilidades que podem resultar em necessidades de desenvolvimento profissional, por um lado, e, por outro lado, os pontos fortes que possuem, esta pesquisa é realizada com foco em três eixos principais: inicialmente no direito e obrigação do pessoal escolar de participar de programas de formação e atualização; segundo, o Perfil, Parâmetros e Indicadores (PPI) como referências para a formação e avaliação prática; e, finalmente, uma proposta para operar através do Serviço de Assistência Técnica à Escola.

Trejo (2017) apresenta dentro da estrutura da Reforma Educacional de 2013 no México, diferentes necessidades de desenvolvimento profissional para todos os professores da Educação Básica e Superior, desenvolvimento profissional para toda a equipe de professores da educação básica e do ensino médio. Embora o treinamento contínuo para os agentes educacionais sempre tenha estado em vigor, hoje em dia ele tem um impulso maior devido ao fato de que a formação de professores é um processo que envolve a formação de profissionais. O estudo foi realizado com dois grupos de diretores de escola com características diferentes: um grupo é formado por funcionários com vários anos de serviço e com nomeações anteriores à reforma.

A visão de Dominguez (2018) descreve o processo de mentoria que ocorreu durante o desenvolvimento de um programa de indução para professores iniciantes na República Dominicana, o desenvolvimento de um programa de indução para professores

iniciantes na República Dominicana. Os mentores que participaram desta pesquisa são 32 e o número de professores iniciantes é 224, distribuídos por todo o país. Os dados analisados são os diários que os mentores escreveram durante todo o programa. Foi solicitado aos mentores que escrevessem um diário de atividades reflexivas. O total de dados consiste em 1.176 páginas de texto, agrupadas em 32 diários. Além disso, um total de 1.176 páginas de texto, agrupadas em 32 diários, foi analisado. Por outro lado, foi analisado um total de 269 ensaios nos quais os professores refletiram sobre suas percepções sua percepção, imagem e concepção da escola durante o processo de indução do qual participaram.

No trabalho de Castilho (2020) o chamado choque de realidade é tão forte que pode desencadear processos irreversíveis de abandono profissional. Para facilitar essa transição para a vida profissional, reduzir o desgaste e prolongar a permanência profissional nas escolas, foram promovidos processos de indução. A literatura é rica em descrições desses processos. Embora possa ter grandes vantagens, também pode contribuir para o desenvolvimento de práticas rotineiras, estagnadas ou reprodutivas. O ponto crucial da questão é que a mentoria é uma atividade profissional por si só, envolvendo a mobilização de competências específicas associadas à formação de professores. A experiência profissional e o bom desempenho docente são pré-requisitos, mas não são suficientes para assumir essa nova função. Portanto, explorar as competências necessárias para a mentoria é uma parte crucial desse processo. Esta pesquisa está inserida no contexto chileno e ocorre simultaneamente à implementação de uma nova estrutura legal que regulamenta a carreira docente e estabelece, pela primeira vez, a indução como um direito dos professores iniciantes.

Tantranont (2009) em seu trabalho investiga o desenvolvimento da atividade profissional reconhecida. Profissional Contínuo (DPC) dos professores tem sido visto como um dos principais elementos para melhorar a qualidade dos professores e a qualidade da educação em muitos países, assim como na Tailândia. As atuais reformas educacionais tailandesas reconheceram a importância do CPD para que os professores mantenham e atualizem seus conhecimentos e habilidades para que possam ensinar os alunos de forma eficaz. Elas também reconheceram a necessidade de uma liderança eficaz nas escolas para dirigir, gerenciar e apoiar os professores a fim de alcançar essa mudança. O objetivo deste estudo é apoiar as experiências de CPD para que os professores aprimorem a prática de ensino e melhorar o desempenho dos alunos. Ele foi realizado por meio de uma investigação de métodos combinados de dados quantitativos e

qualitativos para compreender a situação atual das experiências de DPC para professores na Tailândia e ampliar o conhecimento sobre o DPC eficaz.

Machado (2014) mostra em seu trabalho que a escola e particularmente a ação educativa dos professores sofreram nas últimas décadas alterações profundas, por efeito de mudanças políticas, econômicas e sociais conhecidas. A Formação de Professores, embora tenha iniciado reformas para preparar os professores para as novas exigências (professor investigador, reflexivo, colaborativo e comprometido), não parece ter acompanhado essas mudanças no caso dos professores que entretanto foram chamados a exercer a docência no quadro da formação de adultos, desconhecendo-se as suas necessidades de formação bem como os efeitos disso no seu desenvolvimento profissional. O presente estudo centra-se nesta problemática e constitui seu propósito principal conhecer especificidades nas trajetórias profissionais e no desenvolvimento profissional destes professores, que exercem a sua atividade no ensino regular e na formação de adultos, fazendo emergir do seu discurso expectativas relativas à profissão, bem como a sua representação das competências-chave necessárias a este novo espaço de trabalho e também os principais fatores de influência que estas experiências de trabalho têm no seu desenvolvimento profissional. Assumindo-se uma abordagem metodológica de natureza qualitativa de recolha e análise de dados, o estudo, de índole exploratória, integra a participação de seis professores que têm experiência em ambos os subsistemas referidos, aos quais foram aplicadas entrevistas semi-diretivas, posteriormente sujeitas a análise de conteúdo. As conclusões do estudo apontam para o desenho de um perfil de professor que se desenvolveu muito influenciado pela experiência, pelas oportunidades informais de socialização e outras mais formais de aprendizagem. Salienta-se também a influência de fatores de natureza política e de gestão da educação, nas lógicas de sentido e nas concepções dos participantes acerca do seu desenvolvimento e mudança. Entende-se que esta investigação pode contribuir para um olhar mais sustentado da profissão de professor, promovendo a reflexão sobre as suas práticas e consequentes propostas de novos desenvolvimentos.

Omar (2015) desenvolve a compreensão do desenvolvimento da liderança do CPD em uma faculdade de EF em Cambridgeshire por meio de uma exploração das práticas e perspectivas do CPD e dos líderes seniores. A metodologia de pesquisa utilizou entrevistas semiestruturadas para captar relatos das experiências e perspectivas de dez líderes do CPD e sete membros da Equipe de Gerência Sênior (SMT) ao descreverem suas percepções e interpretações do termo

CPD, suas funções e responsabilidades individuais responsabilidades individuais, como os líderes de CPD foram apoiados em seu desenvolvimento profissional e, por fim, os desafios e barreiras que encontraram ao desempenharem suas funções de funções de liderança.

Yoon (2016) explora a aprendizagem profissional dos professores em uma comunidade de prática (CoP) na Coreia do Sul e seu impacto na aprendizagem dos professores e dos alunos. O estudo empregou métodos de pesquisa qualitativa em uma estrutura de estudo de caso. Os dados foram coletados na Coreia do Sul, de setembro de 2014 a junho de 2015. Um professor que criou o CoP, 8 professores de educação física do ensino médio de educação física (como professores do estudo de caso) e 41 alunos de 8 escolas diferentes participaram desse estudo. Foram usadas cinco ferramentas diferentes de coleta de dados: entrevistas individuais, observações, grupo focal, questionários abertos e análise de documentos. As três principais conclusões dessa pesquisa são: 1) cinco atividades diferentes apoiadas na CoP ajudaram os professores a desenvolver tanto as “pedagogias” quanto as “características dos professores” e tiveram impacto 2) a aprendizagem profissional dos professores na CoP foi influenciada por manutenção do foco no desenvolvimento de pedagogias em conjunto, intimidade profissional entre os membros, apoio adequado do professor e questões temporais e espaciais; e 3) a aprendizagem profissional dos professores e aprendizagem profissional dos professores e suas ligações com a aprendizagem dos alunos foram influenciadas por fatores nos níveis micro, meso e macro, níveis micro, meso e macro. As percepções sobre o valor da teoria de CdP são discutidas e as implicações para a eficácia da aprendizagem profissional dos professores.

Peerthy (2018) investigou como o desenvolvimento profissional contínuo e a aprendizagem (CPDL) podem ajudar os professores a se tornarem melhores professores, adquirindo novas habilidades e aprimorando suas competências. O objetivo era descobrir até que ponto o atual sistema de CPDL nas Maurício é capaz de cumprir essa importante função de oferecer CPDL que influencia positivamente a qualidade do ensino. a qualidade do ensino. As habilidades que os professores queriam desenvolver para se tornarem melhores profissionais em sala de aula também foram exploradas. A pesquisa incluiu um levantamento feito com todos os diretores das Escolas Secundárias Estaduais nas Ilhas Maurício, seguida de entrevistas semiestruturadas com nove professores, três chefes de Departamentos (HoDs) e diretores de três escolas estudadas e dois diretores do Ministério da Educação (MOE). Educação (MOE).

Em relação as essas teses encontro os seguintes pontos de aproximação: Foco no Desenvolvimento Profissional: Tanto minha tese quanto a pesquisa sobre o desenvolvimento profissional em escolas particulares provavelmente abordam como a formação contínua dos docentes impacta a prática pedagógica e o sucesso educacional. Desafios e Necessidades de Desenvolvimento: É comum que tanto em escolas públicas quanto particulares, os desafios de desenvolvimento profissional incluam aspectos como atualização de metodologias de ensino, tecnologias e competências interculturais. Impacto de Políticas Educacionais: Outro ponto de conexão pode ser como políticas e reformas educacionais moldam o desenvolvimento profissional de professores, sejam eles de instituições públicas ou particulares.

Em relação as essas teses encontro os seguintes pontos de diferença: Contexto de Escolas Públicas x Escolas Particulares: Uma tese sobre escolas particulares pode focar em características específicas desse tipo de instituição, como maior autonomia curricular, condições de trabalho diferenciadas, ou uma clientela com maior poder aquisitivo, o que pode influenciar tanto as expectativas quanto os recursos disponíveis para o desenvolvimento profissional dos professores. Desafios e Prioridades: As escolas particulares podem ter prioridades de desenvolvimento profissional mais alinhadas a inovações tecnológicas, marketing educacional, e diferenciação curricular, enquanto em escolas públicas, as questões de inclusão, equidade e adaptação às diretrizes governamentais tendem a ser mais centrais. Recursos Disponíveis: Nas escolas particulares, pode haver mais recursos para investir em formação profissional, acesso a treinamentos externos, e oportunidades de colaboração internacional. Já nas escolas públicas, esses recursos podem ser mais limitados, e os programas de desenvolvimento profissional muitas vezes são ditados por políticas centralizadas.

Quadro 6: Artigos Internacionais

Ano de Publicação	Autor	Título	Base de dados/Periódico
2011	Carlos Marcelo Garcia	La profesión docente en momentos de cambios. ¿Qué nos dicen los estudios internacionales?	Dialnet
2015	Marcelo García, Carlos; Domínguez, Carmen; Mayor-Ruiz, Cristina	Tareas y competencias del tutor online.	Huelva
2013	Marcelo, Carlos García	Empezar con buen pie: inserción a la enseñanza para profesores principiantes	Revista Brasileira de Educação
2011	MARCELO, Carlos; YOT, Carmen; RITA, M. R. S. M. M. ; Murillo, Paulino E. ; MAYOR, Cristina R.	Diseñar el aprendizaje en la universidad: identificación de patrones de actividades. Profesorado.	Revista de Curriculum y formación del profesorado
2009	Marcelo, Carlos García	Formalidad e informalidad en el proceso de aprender a enseñar	Revista de Educación
2009	Marcelo, Carlos García	Desenvolvimento Profissional Docente: Passado e futuro	Sísifo - Revista de Ciências da Educação
2011	Marcelo, Carlos García	La profesión docente en momentos de cambio. ¿qué nos dicen los informes internacionales?	Revista Participación Educativa
2009	Flores, Maria Assunção, and Ana Margarida Veiga Simão.	Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas.	Edições pedagogo.
2009	MA Flores, AMV Simão	Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas	Edições pedagogo
2014	AM Forte, MA Flores	<u>Teacher collaboration and professional development in the workplace: A study of Portuguese teachers</u>	European Journal of Teacher Education
2003	Maria Assunção Flores	Formação de Professores: perspectivas educacionais e curriculares	Porto Editora

Fonte: Elaborado pelo Autor

No Google Acadêmico, localizamos 19 artigos nos idiomas português e espanhol, do autor Marcelo García, que tratam do desenvolvimento profissional do professor nas mais diversas pesquisas com essa temática, contribuindo de forma muito objetiva para este trabalho que está sendo construído. Nessas obras, o conceito de ensino e aprendizagem profissional é essencialmente entendido como um processo contínuo, a

prática profissional e ao longo da vida, marcada por um conjunto de processo de aprendizagem envolvendo aquisição e construção de conhecimento teoria e prática de diferentes fontes empíricas.

No artigo “Crecencias epistemológicas em profesores que postulan al Programa de Acreditación de Excelencia Pedagógica: Análisis descriptivos y comparativos entre profesores que se desempeñan en los diferentes niveles de enseñanza, do Chile”, Guerra (2015) pesquisa sobre professores voltando seu interesse para os processos de pensamento e reflexão destes. Nesse contexto, a questão das crenças passa a ser foco de atenção, haja vista que há evidências de sua influência nas práticas dos professores.

Marcelo Garcia (2011), neste artigo analisa os recentes relatórios internacionais sobre educação e ensino que têm sido efetuados, sobre ensino e a aprendizagem. Estes relatórios analisam aspectos como as condições de trabalho dos professores, os processos de condições de trabalho dos professores, os processos de indução, a privacidade e a percepção que os professores têm do seu trabalho. A análise dos relatórios internacionais sobre a educação e o ensino analisa aspectos como as condições de trabalho dos professores, os processos de condições de trabalho dos professores, os processos de indução, a privacidade e a percepção que os professores têm do seu trabalho.

Marcelo Garcia (2013), o que mais nos interessa neste artigo é que se inicia com os primeiros contatos com a realidade da escola, assumindo o papel profissional reservado aos professores. A partir dos primeiros contatos com a realidade da escola, assumindo o papel profissional reservado aos professores. A inserção profissional no ensino é o período de tempo que abrange os primeiros anos, em que os professores têm de fazer a transição de estudante para professor transição de estudante a professor. É um período de tensões e de aprendizagem intensiva em contextos geralmente desconhecidos e durante o qual os professores principiantes têm de adquirir conhecimentos profissionais, bem como conseguir manter um certo conhecimento profissional e manter um certo equilíbrio pessoal.

Neste artigo, Marcelo Garcia (2011), a investigação apresentada neste artigo faz parte de um projeto de investigação mais vasto que abordou o seguinte objetivo geral, identificar e descrever os padrões de aprendizagem utilizados por docentes universitários de diferentes áreas do conhecimento e universidades diferentes áreas do conhecimento e universidades. O corpo docente que participou nesta. O corpo docente que participou nesta investigação foi constituído por um total de 58 professores de diferentes universidades andaluzas, bem como de universidades andaluzas, bem como da

Universidade do Chile, concretamente da Faculdade de Medicina. Do total de professores, 30 eram mulheres e 28 eram homens.

As análises de Marcelo Garcia (2011) e (2013) sobre condições de trabalho e inserção profissional dos professores oferecem insights que podem ser aplicados ao contexto da formação docente em escolas particulares, destacando especialmente os desafios da transição e a necessidade de apoio institucional.

No artigo de 2011, a ênfase nas condições de trabalho e nos processos de indução destaca aspectos importantes para a realidade das escolas particulares, que também demandam condições adequadas para que o professor se sinta valorizado e apoiado. As escolas particulares, embora geralmente disponham de mais recursos, frequentemente enfrentam expectativas altas por parte dos pais e da administração, o que pode pressionar o professor. Nesse contexto, a indução e as condições de trabalho adequadas são essenciais para assegurar que o docente consiga desenvolver suas habilidades com o suporte necessário.

Já no artigo de 2013, a discussão sobre a fase de inserção profissional se aproxima da realidade dos professores iniciantes em escolas particulares, que muitas vezes também enfrentam a transição intensa do papel de estudante para o de professor. Esse período de adaptação é crucial para que o docente consiga desenvolver uma prática pedagógica segura e eficaz, mesmo em um ambiente onde há maior demanda por resultados e qualidade de ensino. A formação contínua, os programas de mentoria e o apoio psicológico e profissional que Garcia discute para garantir o equilíbrio pessoal e profissional são igualmente necessários em escolas particulares, onde o desenvolvimento rápido de habilidades práticas é essencial para atender às expectativas.

Esses estudos apontam que, independentemente do setor público ou privado, os processos de indução e as condições de trabalho adequadas são fundamentais para ajudar os docentes a enfrentarem as tensões e demandas iniciais, bem como a evoluir em suas práticas pedagógicas.

Marcelo Garcia (2009), neste artigo as investigações, os estudos e as opiniões dos diferentes grupos envolvidos têm sistematicamente revelado divergências quanto ao modo de organização e gestão da formação inicial de professores do Ensino Secundário. Uma formação sequencial em que os candidatos a professores têm de fazer uma licenciatura (futuramente um bacharelato) com uma extensão de cinco anos em alguns dos ramos do conhecimento. Posteriormente, há uma formação psicopedagógica e prática

mínima com poucas hipóteses de ter qualquer impacto na promoção de competências pedagógicas adequadas nos professores do ensino secundário.

Para analisar o que aproxima e o que difere da minha tese em relação aos artigos internacionais "La profesión docente en momentos de cambios. ¿Qué nos dicen los estudios internacionales?" e "Formalidad e informalidad en el proceso de aprender a enseñar" em relação ao desenvolvimento profissional em escolas particulares, podemos considerar os seguintes pontos de aproximação: Mudanças no papel do Docente: O artigo "La profesión docente en momentos de cambios" aborda as transformações na profissão docente em um contexto global, como as novas demandas sociais, tecnológicas e pedagógicas que impactam a formação contínua. Minha tese sobre o desenvolvimento profissional em escolas particulares pode refletir essas mudanças, ao explorar como os professores dessas instituições estão lidando com novos desafios educacionais. Aprendizagem Formal e Informal.

"Formalidad e informalidad en el proceso de aprender a enseñar" explora o aprendizado que ocorre tanto em ambientes formais quanto informais. Em escolas particulares, o desenvolvimento profissional pode envolver treinamentos formais, mas também aprendizagem informal, como interações entre colegas e práticas reflexivas, o que aproxima sua pesquisa dessa abordagem. Importância da Formação Contínua: Tanto sua tese quanto os artigos internacionais provavelmente compartilham a ideia de que o desenvolvimento profissional contínuo é essencial para que os professores respondam às mudanças e complexidades do ambiente educacional.

Pontos de Diferença: Foco Contextual minha tese trata especificamente da Formação docente e desenvolvimento profissional em escolas particulares, um contexto diferente dos artigos que tratam da docência de forma mais ampla e em cenários variados, sem se limitar a um tipo de escola. O foco nas particularidades de escolas particulares, como maior autonomia e recursos diferenciados, pode não ser o centro das discussões dos artigos. Enfoque em Políticas Educacionais Globais: O artigo "La profesión docente en momentos de cambios" tende a ter um enfoque em tendências e políticas globais, enquanto sua tese pode estar mais focada em aspectos práticos do desenvolvimento profissional e como ele ocorre especificamente em escolas particulares, possivelmente em contextos nacionais ou locais.

Os textos de Carlos Marcelo García e minha tese convergem em sua visão de que o desenvolvimento profissional é um processo contínuo, contextualizado e indispensável para a melhoria da qualidade do ensino. Enquanto García traz uma perspectiva mais

ampla, que combina reflexões globais e tendências futuras, sua tese aplica esses conceitos ao contexto particular das escolas privadas de Aracaju, oferecendo um olhar específico sobre como esses princípios se manifestam em um segmento educacional diferenciado. O autor enfatiza que os contextos de mudança global, como as demandas de qualidade educacional e as transformações sociais, políticas e tecnológicas, têm afetado profundamente a profissão docente. Ele destaca como os sistemas educativos têm pressionado por práticas mais eficazes e inovadoras, exigindo maior flexibilidade e adaptação dos professores.

Aprendizagem no Contexto Formal versus Informal: Embora o artigo sobre a formalidade e informalidade no ensino possa se aplicar ao seu tema, sua tese pode diferir se o foco for mais na formalização de programas de formação docente em escolas particulares, enquanto o artigo pode ter uma abordagem mais exploratória sobre as fronteiras entre esses dois tipos de aprendizagem.

Contribuições e pontes possíveis minha pesquisa pode beneficiar-se das discussões internacionais sobre as transformações na profissão docente e os processos formais e informais de aprendizagem. Ao mesmo tempo, minha tese fornece uma análise mais detalhada sobre como essas dinâmicas se manifestam em um contexto particular (escolas privadas), com recursos e desafios específicos.

O conceito de desenvolvimento profissional de professores também envolve ensino de aprendizagem profissional, esses trabalhos incluem o desenvolvimento a profissionalização dos professores, em geral, é um processo permanente e contínuo. Inacabado, envolvendo crescimento pessoal, capacitação profissional e desenvolver atividades profissionais no processo de educação permanente. É um fenômeno que perpassa toda a vida, integrando prática social cotidiana envolvendo professores.

Com base nos estudos e investigações problematizados nesta inserção temática é possível inferir que existe um conjunto de pesquisas voltadas à formação continuada docente e desenvolvimento profissional. Nessa perspectiva, esta busca mostra que, além desta investigação podemos contribuir para um estudo de grande relevância e estará também contribuindo para responder às demandas encontradas nas pesquisas citadas anteriormente.

Com o objetivo de superar esse modelo de formação como racionalidade técnica, surge a concepção de formação docente como um *continuum*, um processo que se inicia antes da formação inicial e se prolonga por toda a vida em contínuo desenvolvimento, não se encerrando em uma única proposta (Realí, et al, 1995).

Como aponta Marcelo García (2002),

Em outro tempo se formava para toda uma vida, hoje em dia passamos a vida toda no formando. E a formação nos aparece como o dispositivo que usamos para adaptar a formação de base que adquirimos (ensino secundário, universitário, profissional etc.) as nossas necessidades ou da empresa onde trabalhamos. (Marcelo García, 2002, p. 32)

Marcelo García defende que a formação docente deve envolver constantes aprendizagens e, para que seja de qualidade e significativa, não pode ser desenvolvida a partir de cursos “pré-moldados”.

Dessa forma a concepção de formação docente como um *continuum* tem como foco as necessidades e o desenvolvimento profissional do professor, entendido como um sujeito de conhecimento que reflete sobre sua própria prática. Neste modelo, são consideradas a história e as experiências pessoais e profissionais do professor, as quais influenciam e interferem diretamente em seu trabalho pedagógico. Trata-se, portanto, de um fenômeno que ocorre ao longo de toda a vida e que se desenvolve de modo integrado às práticas sociais e às cotidianas escolares de cada professor. Neste modelo, a compreensão da formação continuada como momento de reciclagem ou atualização da formação inicial torna-se inviável.

Nessa perspectiva, surgem essas reflexões que estão em andamento e nos ajudará a responder muitos questionamentos sobre a formação, a profissionalidade, a identidade profissional, as vivências dos professores e a influência de tudo isso no seu desenvolvimento profissional. Assim, o processo de desenvolvimento profissional docente, seus conceitos, modelos e características serão discutidos neste estudo.

O desenvolvimento profissional envolve a transformação, seja de crenças, práticas ou atitudes e, independentemente de quanto tempo o professor precise para colocar em prática tais mudanças, elas podem iniciar novas ideias sobre a profissão, o que pressupõe a melhoria do ensino-aprendizagem (Marcelo García, 2009). A institucionalização do processo de formação vai andar em paralelo com desenvolvimento profissional nos sistemas nacionais de educação de ensino no princípio do século XIX e principalmente agora no século XXI as exigências sociais tornou-se muito grande tanto social como a econômica exigindo uma mão de obra mais qualificada. Com isso a gente observa que quando surgem às escolas normais elas surgem como instituições que tem a finalidade de contribuir para a formação inicial dos professores, na Europa, por exemplo, a formação do professor do magistério ele corresponde principalmente às ordens religiosas e isso está documentado a existência de associações profissionais responsáveis

pela escrita e ações que permitam exercer o ofício de mestre como é o caso da Irmandade de São Caetano, em 1640, na Espanha.

Progressivamente, observa-se que a formação do professor ao longo da história foi realizada por instituições que tinham caráter específicos para formação e também possuíam pessoas especializadas e bem como um currículo que ele estabelecia a sequência e o conteúdo institucional do programa de Formação. Então a formação inicial de professores como instituição ela vai cumprir basicamente três funções. A primeira formação e treino dos futuros docentes ocorre, de maneira, que se possa garantir uma preparação consoante com as funções profissionais que o professor deverá desempenhar.

Em segundo lugar, há a função de um controle referente à certificação, ou seja, a permissão para que o docente possa exercer a sua profissão. E em terceiro lugar a instituição informa se os professores vão apresentar uma função dupla, de um lado sendo agente de mudança com relação ao sistema educativo, mas de outro lado contribuindo para a socialização bem como a reprodução de culturas dominantes.

Sendo assim, os programas de formação de professores têm um modo claro e às vezes obscuro implícito de um modelo de professor sendo esse processo de formação necessariamente político e ideológico e deve implicar em um questionamento e debate ético e biológico.

As pesquisas nacionais sobre formação docente no Brasil realizadas por Gatti trouxeram alguns questionamentos que ampliaram a pesquisa e os entendimentos sobre como se dava a formação no país: Qual a situação da formação inicial de professores nas Licenciaturas no Brasil atual? Que formação é oferecida aos futuros docentes nas universidades? Com base em pesquisas de Gatti et al. (2010) e Gatti, Barretto e André (2011), podemos sintetizar essa formação como apresentando currículos fragmentados, com conteúdo excessivamente genéricos e com grande dissociação entre teoria e prática, estágios fictícios e avaliação precária, interna e externa.

Segundo Gatti (2013), a educação é o processo que envolve necessariamente pessoas com conhecimentos em níveis desiguais, é preciso rever a formação dos professores, compreendendo as práticas educacionais como processos de fundamentos teóricos, sem perder de vista o alerta da própria Gatti (2013), para o fato de que as práticas geram teorias e as teorias geram as práticas, em movimento recursivo. O importante desta questão é que a prática aprendida na experiência esteja associada integralmente a teoria discutida em sala de aula. Infelizmente, essa relação dialética não é mantida nas estruturas universitárias e curriculares do país.

A educação escolar é uma ação intencional que pressupõe a atuação de um conjunto geracional com outro mais jovem, ou com menor domínio de conhecimentos ou práticas, na direção de uma formação social, moral, cognitiva, afetiva e, num determinado contexto histórico, social e institucional. A ação mais direta, neste sentido, é desenvolvida pelos professores com seus alunos, e são professores também, os que assumirão outras funções tanto na escola (por exemplo, a direção, a coordenação pedagógica) quanto na rede em geral (supervisão, funções técnicas diversas etc.). A importância social da formação inicial de docentes fala por si.

Ainda na linha de pensamento de Gatti, a atenção à educação escolar, nos faz pensar, portanto, nas pessoas, nas relações intencionais de ensino, nos profissionais na nova estrutura social e suas necessidades, esteja preparado para isso. Profissionais que possuem uma filosofia e prática educacional frutífera, ou seja, prepare-se para a ação pedagógica com consciência, conhecimento e ferramentas. A escolarização é um processo de comunicação específico para alcançar seu propósito requer uma forma de instrução que forneça suporte adequado aprendizagem eficaz para diferentes grupos de alunos em diferentes idades diferente do seu desenvolvimento. A prática educativa é um processo o mais importante, ter sua base teórica e conceito de educação. A prática gera a teoria, a teoria gera a prática, em movimento recursivo. As práticas são fatos culturais e, portanto, precisam ser representadas.

As práticas são fatos culturais e, portanto, exigem essa dialética que está quebrada em nossa estrutura universitária e currículo, herdados de conceitos científicos positivados, onde regras abstratas como assuntos em contêineres de não comunicação: conhecimento “ciência” é separada do “conhecimento educativo-educativo”, que é sempre considerado menos valiosos. A escola tem seu eixo na prática educativa e, por sua vez, tem seus dados de uma perspectiva filosófica, social e biopsicológica, e constituem na forma como formamos uma nova geração, abrindo possibilidades para eles promoverem a construção de empreendimentos de bem-estar público, realizar atividades culturais e recreativas, ciência. Os profissionais da educação constroem sua prática educativa nas suas diversas formas e na sua prática docente. As práticas educacionais possuem âncoras importantes:

- Domínio de conhecimentos: quer em áreas de especialidade, quer de natureza pedagógica;

- Sensibilidade cognitiva: capacidade ampliada pela visão dos conhecimentos em seus sentidos lógicos e sociais, em seus contextos, aliados à compreensão das situações de aprendizagem e dos que irão aprender;
- Capacidade de criar relacionamentos didáticos frutíferos: ter repertório para escolhas pedagógico-didáticas, saber lidar com as motivações e as formas de expressão das crianças e jovens;
- Condições de fazer emergir atitudes éticas entre interlocutores.

No entanto, para a prática docente profissional é preciso acreditar que projetos educativos em um contexto social, acreditando nas habilidades dos alunos na aprendizagem, tenha um repertório profissional (em sua base e formação) e possuir e valorizar todos os aspectos da cultura geral. Com esses conceitos, no processo de formação do professor na educação básica, o eixo objetivo será o próprio comportamento docente, expressões da filosofia, história, sociologia, antropologia e psicologia, a expressão dessas ações de reflexão. E não há como deixar ir além do trabalho como fonte de conhecimento.

Na pesquisa que foi desenvolvida buscamos conhecer como se dá a formação docente em escolas da rede particular, quais os indícios de Desenvolvimento Profissional, a realidade que encontramos nas escolas, com o seu alto nível de aprovação, organização e descentralização das coordenações.

Na visão de Gatti, a profissão docente da educação básica merece mais atenção, consultores educacionais, gerentes, coordenadores de curso. Como surge o problema formativo a ser tratado na política pública, significa clemência por parte do poder público para professores da educação básica, cujo currículo de formação contínua é o mesmo endurecido por um século (Gatti; Nunes, 2009; Gatti; Barretto, 2009; Gatti; Barretto; André, 2011; Oliveira, 2004, 2010). Nestas condições não dá para falar em valorização da docência. Há mais de oitenta anos, Fernando de Azevedo, na Introdução que fez ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (Azevedo et al., 2010) já afirmava:

Todas as gerações que nos precederam [...] foram vítimas de vícios orgânicos de nosso “aparelhamento de cultura” cuja reorganização não se podia esperar de uma mentalidade política, sonhadora e romântica, ou estreita e utilitária, para a qual a educação nacional não passava geralmente de um tema para variações líricas ou dissertações eruditas (Azevedo et al., 2010, p. 19).

Em vista da educação, estados e municípios, diante dos estudos, seminários e debates sobre a formação nos últimos anos, os professores da educação básica têm sido colocados no horizonte do Ministério da Educação (MEC), novas políticas precisam ser implementadas relacionados com o ensino da educação básica. A política nacional foi posteriormente anunciada final de formação de professores (Brasil, 2009a) com proposta de curso de ensino presencial e a distância, preferencialmente para professores, que em alguns casos já exercem a profissão, mas não se graduou em um nível superior.

O projeto geral desta política é ousado, seja porque pode oferecer antigas estruturas de formação em instituições de ensino superior, especialmente público, e as dimensões que assume e o gigante dispositivo virtual isso é montado para apoiar sua implementação. Também propõe algumas dificuldades ao longo do caminho e há problemas com a conexão entre vários órgãos do Governo Federal, trabalhando com universidades para colocar seus projetos em ação e desenvolver políticas específicas de autonomia estadual e municipal. Correções curriculares devem ser feitas para garantir o sucesso desta política. Neste caso, três programas se destacam: o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

A formação continuada dos professores nas últimas décadas, tem merecido uma atenção maior e apresenta um crescimento de interesse no campo da investigação na área da educação. Esse fato também é observado por meio do amplo debate nos países da OCDE como revelam os diversos encontros e os estudos internacionais que vem sendo publicados, principalmente nos finais do século XX.

Segundo Mizukami (2002), o conhecimento escolar é considerado o conhecimento transmitido aos alunos pelos professores que o possuem, e as estratégias de ensino se resumem à aplicação de regras derivadas do conhecimento científico. Observamos que a distinção entre conhecimento e informações é uma questão importante na área da educação. Enquanto algumas correntes de pensamento enfatizam o papel dos professores na transmissão de conhecimento, outras destacam a importância da aprendizagem baseada em informações e na construção do conhecimento pelos próprios alunos. A abordagem que valoriza a transmissão de conhecimento pelos professores geralmente está associada a uma visão mais tradicional da educação. Nessa perspectiva, os professores são considerados autoridades no assunto e sua função é transmitir o conhecimento acumulado ao longo dos anos para os alunos. Essa transmissão de conhecimento pode ocorrer por meio de palestras, exposição dos conteúdos e explicação

dos conceitos. Os defensores dessa abordagem acreditam que os professores são essenciais para guiar os alunos e fornecer-lhes uma base sólida de conhecimento.

Por outro lado, existem correntes educacionais que enfatizam o papel ativo dos alunos na construção do conhecimento. Essas abordagens, muitas vezes associadas à aprendizagem construtivista, colocam os estudantes no centro do processo educacional. Em vez de receber informações passivamente, os alunos são encorajados a explorar, questionar, investigar e construir seu próprio conhecimento com base nas informações disponíveis. Os professores assumem o papel de facilitadores, fornecendo recursos, orientando discussões e estimulando o pensamento crítico e a criatividade dos alunos.

Ambas as abordagens têm méritos e desafios. A transmissão de conhecimento pelos professores pode fornecer uma base sólida e estruturada de informações aos alunos, garantindo que eles tenham um entendimento consistente dos conceitos e teorias fundamentais. Além disso, os professores podem compartilhar sua experiência e conhecimento prático, fornecendo insights valiosos aos alunos.

No entanto, a ênfase exclusiva na transmissão de conhecimento pode limitar a capacidade dos alunos de desenvolver habilidades de pensamento crítico, resolução de problemas e criatividade. Ao promover uma abordagem mais centrada no aluno, os educadores podem incentivar a autonomia, a curiosidade e a capacidade de aprender ao longo da vida. Os alunos têm a oportunidade de explorar diferentes perspectivas, fazer conexões com suas próprias experiências e construir um entendimento mais profundo e significativo dos assuntos estudados.

Uma discussão produtiva sobre essa questão pode envolver a integração de ambas as abordagens. Reconhecer a importância do conhecimento transmitido pelos professores, ao mesmo tempo em que promove a participação ativa dos alunos na construção de seu próprio conhecimento, pode ser uma abordagem equilibrada. Os educadores podem adotar estratégias que combinem momentos de instrução direta com oportunidades para os alunos explorarem e aplicarem o conhecimento de maneira significativa. A tecnologia também pode desempenhar um papel importante, fornecendo acesso a uma variedade de informações e recursos que podem enriquecer a aprendizagem dos alunos. No final, a escolha entre enfatizar o papel dos professores na transmissão de conhecimento ou promover uma abordagem mais centrada no aluno dependerá de vários fatores

Esse cenário de transformações pode ser melhor compreendido a partir das contribuições de Bauman (2009), quando contrasta o estágio atual da humanidade denominado de líquido, com o anterior, denominado de sólido. Para ele, o estágio

sólido corresponde a um período em que a durabilidade era a lógica, e os conhecimentos adquiridos pelo sujeito davam suporte à resolução de problemas pelo resto da vida, haja vista os contextos previsíveis e duráveis em que vivia. Já o estágio líquido é, segundo Bauman (2009), a condição socio histórica da contemporaneidade, e é caracterizado pela fluidez e incerteza, em que a imprevisibilidade é a palavra de ordem. Nesse contexto de impermanência, situa-se a educação contemporânea e, mais precisamente, a escola, com seus processos, com os sujeitos que a constituem, com as relações docente-estudante-conhecimento e com as práticas docentes.

A partir dessa reflexão, é possível inferir que, em oposição às experiências pedagógicas “sólidas” e conteudistas, as atuais demandas sociais exigem do docente uma nova postura e o estabelecimento de uma nova relação entre este e o conhecimento, uma vez que cabe a ele, primordialmente, a condução desse processo. Com efeito, essas exigências implicam em novas aprendizagens, no desenvolvimento de novas competências, em alteração de concepções, ou seja, na construção de um novo sentido ao fazer docente, imbuído das dimensões ética e política (Bassalobre, 2013). Assim, as contínuas e rápidas mudanças da sociedade contemporânea trazem em seu bojo a exigência de um novo perfil docente. Por esse motivo a urgente necessidade de repensar a formação de professores, tendo como ponto de partida a diversidade dos saberes essenciais à sua prática, transpondo, assim, a racionalidade técnica de um fazer instrumental para uma perspectiva que busque ressignificá-la, valorizando os saberes já construídos, com base numa postura reflexiva, investigativa e crítica. (Mizukami et al. 2002). Assim, o paradigma científico moderno fornece suporte conceitual para um modelo de formação de professores baseado na racionalidade tecnológica que se concentra na aplicação da teoria e das regras geradas pela tecnologia à prática pedagógica.

Observamos que os modelos mais difundidos de formação de professores são aqueles relacionados ao modelo da racionalidade técnica. De acordo com esse modelo, também conhecido como a epistemologia positivista da prática, “a atividade profissional consiste na solução instrumental de um problema feita pela rigorosa aplicação de uma teoria científica ou uma técnica” (Schön, 1983, p. 21).

De acordo com Carr e Kemmis (1986), a visão de educação como uma ciência aplicada não é nova. Durante o século XIX e início do XX muitas pessoas afirmaram que o ensino melhoraria pela aplicação do método científico. O papel da teoria seria iluminar o pensamento dos professores, isto é, “a teoria relacionaria se com a prática fornecendo

o exame crítico das experiências educacionais práticas” (Carr e Kemmis, 1986, p. 56). B. F. Skinner, juntamente com outros psicólogos comportamentalistas, foi o mais influente defensor desse modelo.

Com base nessa visão, a prática educacional é baseada na aplicação do conhecimento científico e questões educacionais são tratadas como problemas “técnicos” os quais podem ser resolvidos objetivamente por meio de procedimentos racionais da ciência. Além disso, “a teoria educacional pode usar leis causais para prever e, portanto, controlar os resultados de diferentes cursos da ação prática” (Carr e Kemmis, 1986, p. 66). Do mesmo modo, pesquisadores educacionais “puros” estão, como cientistas das ciências naturais, perseguindo conhecimento objetivo por meio de investigação científica e pesquisadores da educação “aplicada” fornecem “respostas para questões científicas que foram levantadas dentro de um quadro de fins educacionais” (Carr e Kemmis, 1986, p. 70). Assim, ambos permanecem como atividades livres de valores e neutras.

A prática docente é, então, vista segundo o modelo reflexivo e artístico, tendo por base a concepção construtivista da realidade com a qual o professor se defronta, entendendo que ele constrói seu conhecimento profissional de forma peculiar e processual, incorporando e transcendendo o conhecimento advindo da racionalidade técnica (Mizukami et al., 2002, p.15).

Racionalidade técnica é um conceito que se refere à aplicação de conhecimentos técnicos e científicos para tomar decisões e resolver problemas de maneira objetiva e baseada em evidências. Essa abordagem valoriza a lógica, a análise crítica e a busca por soluções eficientes e eficazes. Na racionalidade técnica, as decisões são tomadas com base na expertise e nos conhecimentos especializados de um determinado campo, utilizando métodos e técnicas específicas para avaliar as opções disponíveis. Essa abordagem busca minimizar a influência de emoções, opiniões pessoais e fatores subjetivos nas decisões, privilegiando a objetividade e a imparcialidade.

A racionalidade técnica é amplamente utilizada em áreas como engenharia, medicina, ciências exatas e tecnologia, onde a tomada de decisões é fundamentada em princípios científicos, análise de dados e resultados experimentais. Ela envolve a avaliação cuidadosa das informações disponíveis, a identificação de problemas, a formulação de hipóteses, a coleta e análise de dados, e a escolha da melhor solução com base em critérios objetivos. Embora a racionalidade técnica seja valiosa em muitos contextos, é importante reconhecer que nem todos os problemas podem ser

completamente resolvidos por meio dessa abordagem. Existem questões complexas e multidisciplinares que exigem considerações éticas, culturais e sociais, que vão além das análises puramente técnicas. Portanto, é necessário equilibrar a racionalidade técnica com outras formas de raciocínio, como a racionalidade prática e a ética, para tomar decisões mais abrangentes e holísticas.

Entendemos a formação de professores como um processo contínuo, um processo de desenvolvimento ao longo da vida. Assim, nesse processo o conhecimento pedagógico é construído ao longo da vida, partindo de toda a vida pessoal e escolar, e então esse conhecimento passa por diferentes influências que advêm do processo de formação e essas influências na prática docente foram consolidadas e revalidadas. (Montalvão; Mizukami, 2002), na visão ainda da autora “...neste momento que o professor vai articular a situação problemática, determinar as metas e a escolha dos meios, com suas teorias e convicções pessoais, dentro de um contexto”(Mizukami, 2002, p. 17), dessa forma, a formação se dá não por meio de cursos de curta duração, acúmulo de saberes ou técnicas, mas por meio da reflexão crítica sobre a prática e da (re) estruturação permanente do trabalho de indivíduos e profissionais.

Essa abordagem reconhece que a formação não se resume apenas a cursos de curta duração, acúmulo de saberes ou técnicas, mas envolve um processo contínuo de aprendizado e adaptação. Ao refletir criticamente sobre a prática, os indivíduos são capazes de examinar e questionar suas ações, identificar o que funciona bem e o que precisa ser melhorado. Essa reflexão pode ocorrer tanto individualmente, por meio da autorreflexão, quanto coletivamente, através de diálogos e discussões com outros profissionais. A partir dessa reflexão, é possível promover mudanças e (re) estruturas no trabalho, buscando soluções mais eficientes, inovações e melhores práticas. Essa abordagem valoriza a capacidade de adaptação e flexibilidade, reconhecendo que o mundo e as demandas profissionais estão em constante evolução.

Nesse sentido, a formação se torna um processo contínuo e dinâmico, no qual os profissionais estão constantemente aprendendo, se atualizando e se reinventando. A teoria e o conhecimento adquiridos por meio de cursos e experiências anteriores são importantes, mas devem ser constantemente confrontados com a realidade e submetidos à reflexão crítica para serem verdadeiramente eficazes. Portanto, a reflexão crítica sobre a prática e a (re)estruturação permanente do trabalho são elementos-chave para a formação de indivíduos e profissionais, permitindo-lhes adaptar-se às mudanças,

desenvolver habilidades de resolução de problemas e melhorar continuamente suas práticas profissionais.

Portanto, esse novo modelo de formação deve promover o desenvolvimento de professores reflexivos, incluindo experimentação, inovação, experimentação de novos modos de trabalho docente, reflexão crítica sobre seu uso, ou seja, processos de pesquisa, integrados diretamente à prática educativa (Nóvoa, 1992).

Com base nos autores observamos que, desenvolver-se como profissional reflexivo significa estar atento a todos os aspectos da prática, o que só pode ser feito em equipe, uma vez que a reflexão na e sobre a ação podem conduzir a uma aprendizagem limitada se forem feitas pelo professor isoladamente, posto que a análise e o planejamento que acontecem num ambiente colaborativo possibilitam uma maior aprendizagem, pois um professor individualmente tem influência apenas sobre suas turmas, mas quando pensamos no coletivo desses educadores chegamos a uma metáfora, ada escola reflexiva que é “aprendente e ensinante” (Alarcão, 2007), que pensa continuamente em si própria, na sua missão social e na sua organização. Na visão de Mizukami (2010) a literatura tem nos indicados de forma sistemática que as (os) professoras (es) devem estar preparadas (os) para atuar em sala de aula, primeiramente devem compreender o conteúdo específico de seu componente curricular, em seguida, devem saber avaliar os alunos, bem como, criar estratégias de manejo às dificuldades de aprendizagem e de relacionamento que ocorrem em seu cotidiano de trabalho. No entanto, promover experiências de aprendizagem bem-sucedidas exige da (o) profissional docente, conhecimento, capacidade de análise e reflexão sobre a própria prática. Frente a essas demandas, compreende-se que o (a) professor (a) está em constante processo de aprendizagem. Debater sobre a formação de professores e o desenvolvimento profissional é importante para, a partir das ideias de Shulman, lançar um olhar para formação continuada de professores e como estas formações influenciam na profissionalização do docente.

Para a pesquisa Nacional, utilizamos o Banco de Dados da CAPES, com a busca localizamos 130 trabalhos e com os critérios de exclusão ficamos com oito trabalhos apresentados na tabela 1, a grande maioria dos trabalhos com essa temática está localizado no Centro Sul do país onde está concentrado o maior número de grupo de pesquisa com essa temática.

Quadro 7. Dissertação/Teses Nacionais

Ano Publicação	Autor	Título	Tipo	Base de Dados	Instituição
2017	Ana Paula de Moraes de Siqueira	Formação continuada e desenvolvimento profissional docente: representações de professores PDE.	Tese	CAPES	PUC - PARANÁ
2012	Mônica Schüller Menslin	Desenvolvimento profissional dos professores dos anos finais do ensino fundamental: as contribuições da formação continuada	Dissertação	CAPES	UNIVILLE
2013	Neridiana Fabia Stivanin	Tornando-se Professor Universitário os primeiros passos na docência	Tese	CAPES	UFP
2019	Wilson Elmer Nascimento	Desenvolvimento profissional de Professores de física: um estudo sob a Perspectiva disposicionalista e contextualista da ação	Tese	CAPES	UNICAMP
2018	Maria Renata Campanha Turatti	A reflexão sobre a prática docente como fundamento para o Desenvolvimento profissional: o caso da escola de educadores sob o olhar das professoras participantes	Dissertação	CAPES	UFSCAR
2016	Glória Souza de Almeida	Professores iniciantes: O ingresso profissional nos anos finais do ensino fundamental.	Dissertação	CAPES	Universidade de Taubaté
2017	Susély Aparecida Fonseca Gonçalves	Formação e desenvolvimento profissional dos egressos: contribuições do PPGE/UNIUBE para docentes do ensino superior, 2003-2015	Dissertação	CAPES	UNIVERSIDADE DE UBERABA – UNIUBE
2017	Ana Paula de Moraes de Siqueira	Formação continuada e desenvolvimento profissional docente: representações de professores PDE.	Tese	CAPES	

Fonte: Elaborado pelo Autor

O marco de investigação de Amador (2019) é a formação continuada de professores centrada na escola, com o objetivo de analisar as percepções de professores e de formadores sobre as contribuições da formação continuada de professores do ensino

fundamental centrada na Escola para a melhoria da prática pedagógica. Assim como o trabalho de Alfonsi (2018), investigou-se as demandas dos docentes do Ensino Fundamental II, em relação ao vivido na escola, são contempladas nos processos de formação continuada em contexto dos quais participam. Giordan (2015) estuda a entrada na docência é um período de descobertas e intensas aprendizagens, em que o professor se insere em um novo contexto e cultura escolar, que tem como objetivo geral pesquisar o que dizem os professores dos anos finais do Ensino Fundamental sobre o ingresso na Rede Municipal de Ensino de Joinville.

Em sua pesquisa, Alves (2019), busca por uma educação de qualidade foi a base do trabalho de que tem se configurado em uma bandeira de discursos, políticas públicas e propósitos da legislação educacional, na qual a formação de professores tem ganhado relevância.

Esta dissertação tem como foco a formação continuada e desenvolvimento profissional docente. Siqueira (2017) considerando a história recente da formação de professores destacamos que estes processos vêm sofrendo uma significativa reconfiguração para atender as indicações de organismos internacionais. Influindo sobre maneira no desenvolvimento profissional docente. Frente a esse cenário, tomamos como referência a proposta de formação continuada Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE/PR) iniciativa do Estado do Paraná, para redimensionar as práticas docentes. Turattia (2018), buscou compreender como ocorrem os processos de desenvolvimento profissional de professores, atuantes na Educação Básica, em um curso de extensão universitária.

A pesquisa: Formação continuada de professores no Brasil: um estado da arte (2013 – 2016) de Monteiro (2017) propõe a analisar o que revelam as pesquisas sobre formação continuada no Brasil, nas produções científicas dos principais programas de pós-graduação em educação de universidades brasileiras, distribuídas por regiões do Brasil, no período de 2013 a 2016. A pesquisa foi realizada Banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Ministério da Educação, tendo como corpus dissertações e teses referentes às etapas da Educação Básica.

Esses textos demonstram que minha tese está alinhada com as discussões contemporâneas sobre formação docente, mas com uma contribuição específica: a análise aprofundada do segmento privado, ainda pouco explorado em estudos comparativos ou de casos específicos.

Quadro 8. Artigos Nacionais

Ano de Publicação	Autor	Título	Base de dados/Periódico
2019	Aline Costa, Felipe Fernando Talarico, Lillian de Assis Monteiro Lizardo, Rita André, Rosa Eulália Vital da Silva.	Aprendizagem da docência e o desenvolvimento profissional na perspectiva de Carlos Marcelo García	Editora Atena
2020	Lúcia Gracia Ferreira	Desenvolvimento profissional docente: percursos teóricos, perspectivas e (des) continuidades	Educação em Perspectiva
2018	Márcia de Souza Hobold*	Desenvolvimento profissional dos professores: aspectos conceituais e práticos	Práxis Educativa
2016	Jussara Gabriel dos Santos Helena de Ornellas Sivieri Pereira	Reflexão teórica sobre formação continuada e Desenvolvimento profissional docente para as tecnologias de Informação e comunicação	Revista Triangulo
2017	Vera Lúcia Lacerda1 Geovana Ferreira Melo2	Formação e desenvolvimento profissional de Professoras da Educação Básica	Ensino Em ReVista
2016	José Humberto R. dos Anjos	A construção permanente e dialógica do Professor contemporâneo	I Colóquio Estadual de Pesquisa Multidisciplinar
2013	Dário Fiorentini E Vanessa Crecci	Desenvolvimento Profissional DOCENTE: Um termo Chuva ou um novo sentido de formação?	Formação Docente
2018	Marcia Hobold	Desenvolvimento profissional dos professores: aspectos conceituais e práticos	Práxis Educativa
2015	Guerra	Crecias epistemológicas em profesores que postulan al Programa de Acreditación de Excelência Pedagógica	Scielo

Os estudos aqui propostos podem contribuir para discussões centradas nas representações sociais de professores considerando a formação continuada e seu desenvolvimento profissional.

A exemplo de Hobold (2018), que tem como objetivo discutir o conceito de desenvolvimento profissional docente e sua implicação nos processos formativos de professores dos estudos de Marcelo García (1999) e Oliveira Formosinho (2009), Giordan

e Hobold (2014) identificar a repercussão da formação continuada no desenvolvimento profissional dos docentes iniciantes na Rede Municipal de Ensino. Os principais aportes teóricos que fundamentaram a pesquisa são Garcia (1999), Vaillant e Garcia (2012), Cochran-Smith e Lytle (1999), Romanowski (2012) e Romanowski e Martins (2013).

Silva (2018) apresenta em seu trabalho, as percepções dos professores do Ensino Fundamental sobre as ações de formação continuada, oferecidas pela Rede de Ensino Municipal em que trabalham. Os principais aportes que fundamentaram teoricamente essa pesquisa são: Garcia (1999), Imbernón (2009; 2010; 2011), Formosinho (2009), Nóvoa (1991a e 1991b) e Freire (1998).

No trabalho de Quaresma (2015), a excelência é um dos conceitos chave da nova retórica educativa. Este artigo procura refletir sobre as representações sociais de excelência partilhadas por diretores e alunos dos dois últimos anos do ensino médio de duas escolas públicas de alto rendimento localizadas em Santiago do Chile, capital de um dos países do mundo mais permeável às lógicas de mercantilização da educação.

Santos e Pereira (2016) tem como objetivo em seu trabalho apresentar a relação teórica entre formação continuada docente e desenvolvimento profissional docente dentro do contexto das tecnologias de informação e comunicação na educação (TIC). Os procedimentos metodológicos tomam uma perspectiva qualitativa e bibliográfica e seguem a luz dos conhecimentos teóricos de Imbernón (2010) sobre formação continuada docente, sobre desenvolvimento profissional docente Garcia (1999) e Howey (1985) e sobre tecnologia de informação e comunicação na educação Kenski (2008; 2010).

O trabalho de André (2014) *Formação de Professores: a constituição de um campo de estudos*, faz uma análise do processo de constituição do campo de formação de professores, com base em cinco critérios propostos por Garcia (1999): existência de objeto próprio, metodologia específica, uma comunidade de cientistas que define um código de comunicação próprio, integração dos participantes no desenvolvimento da pesquisa e reconhecimento da formação de professores como um elemento fundamental na qualidade da ação educativa, por parte dos administradores, políticos e pesquisadores.

Meslin e Hobold (2014) em seu trabalho, retratam uma pesquisa sobre o desenvolvimento profissional docente e as contribuições da formação continuada, desenvolvida com professores dos anos finais do Ensino Fundamental. Trata de discussões sobre formação continuada como uma das vertentes (e não a única) para o desenvolvimento profissional e teve como objetivo conhecer as necessidades dos professores em relação à formação continuada. Também Oliveira e Souza (2019) em seu

estudo apresenta a compreensão de professoras sobre o que é ser professor. As discussões fundamentaram-se nos estudos acerca dos Saberes Docentes e do Desenvolvimento Profissional, no sentido de oferecer uma contribuição para a formação de professores.

Costa et al (2010), no seu estudo, tem como foco o processo de constituição do conceito de formação de professores, com base nos critérios propostos por Garcia em seu livro “Formação de Professores: para uma Mudança Educativa” (1999), buscando identificar concepções que tratam da aprendizagem da docência e o desenvolvimento profissional do professor. Ferreira (2020) objetiva refletir sobre o desenvolvimento profissional docente dos professores da Educação Básica, refletindo, principalmente, sobre seus percursos, perspectivas e (des) continuidades.

Penteado (2013) em seu artigo tem como tema de investigação a constituição da profissionalização docente, com alusão aos aspectos presentes na caracterização do bom professor como um dos caminhos para construção de uma escola que viabilize a educação básica de qualidade social. O problema que orienta a reflexão procura elucidar a seguinte questão: quais características tornam “bons professores” os docentes da educação básica para uma escola de qualidade social? O objetivo do trabalho é, portanto, descrever como se configura o bom professor na escola de qualidade social.

A comparação entre minha tese, "Formação e Desenvolvimento Profissional de Docentes que Atuam em Escolas Particulares de Aracaju", e os artigos listados pode ser estruturada com base em temas comuns e específicos. Vamos observar os principais pontos de convergência e divergência entre sua pesquisa e os seguintes artigos:

Aprendizagem da docência e o desenvolvimento / Aprendizagem da docência e o desenvolvimento profissional na perspectiva de Carlos Marcelo García, Pontos em comum: A obra de Carlos Marcelo García destaca o aprendizado contínuo da docência e a importância de um ciclo constante de reflexões e práticas formativas. Esses conceitos também aparecem em sua tese, que aborda como professores em escolas particulares de Aracaju aprimoram suas habilidades ao longo de suas carreiras, refletindo sobre as práticas e buscando aperfeiçoamento. Diferenças: Enquanto a perspectiva de García foca em um desenvolvimento docente amplo, considerando contextos variados e as necessidades gerais da profissão, sua tese traz um recorte específico para escolas particulares, onde os desafios podem ser distintos devido a questões como clientela, recursos e autonomia curricular.

Desenvolvimento profissional docente: percursos teóricos, perspectivas e (des) continuidades, pontos em comum: Esse artigo investiga o percurso histórico e teórico do

desenvolvimento profissional docente, o que provavelmente dialoga com o contexto de sua tese ao tratar do caminho evolutivo da formação contínua. A análise das "descontinuidades" também pode se aproximar da realidade dos professores de escolas particulares, que enfrentam interrupções ou limitações no desenvolvimento profissional. Diferenças: O foco mais teórico e panorâmico deste artigo difere da abordagem local e prática da sua tese, que investiga uma realidade mais delimitada em Aracaju.

Desenvolvimento profissional dos professores: aspectos conceituais e práticos. Pontos em comum: Este artigo aborda tanto os aspectos conceituais quanto os práticos do desenvolvimento profissional, alinhando-se à sua tese ao considerar como o desenvolvimento se manifesta nas práticas cotidianas dos docentes. Questões como a implementação de políticas educacionais e o impacto na formação são elementos que ambos podem compartilhar. Diferenças: No entanto, a especificidade da realidade das escolas particulares pode não ser abordada nesse artigo com a mesma profundidade que em sua tese, que considera o contexto socioeconômico e as demandas específicas dos professores dessas instituições.

Reflexão teórica sobre formação continuada e Desenvolvimento profissional docente para as tecnologias de Informação e comunicação. Pontos em comum: Este artigo foca no desenvolvimento profissional voltado para as TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação), uma tendência que também pode ser relevante em escolas particulares de Aracaju, onde o uso de novas tecnologias é uma demanda crescente. Diferenças: Se a sua tese não tem um foco tão forte nas TICs, este ponto específico de desenvolvimento profissional pode ser um campo menos abordado. No entanto, se sua pesquisa inclui a incorporação de tecnologias, pode haver uma intersecção maior.

Formação e desenvolvimento profissional de Professoras da Educação Básica. Pontos em comum: A ênfase na formação de professoras da Educação Básica provavelmente tem várias conexões com sua tese, uma vez que muitos docentes em escolas particulares atuam nesse nível de ensino. O artigo provavelmente discute tanto os desafios da formação inicial quanto a necessidade de atualização contínua. Diferenças: O foco no gênero e em aspectos mais específicos da educação básica pode divergir um pouco se sua tese abrange uma análise mais geral de docentes, sem especificar questões de gênero ou etapas específicas de ensino.

A construção permanente e dialógica do Professor contemporâneo. Pontos em comum: A ideia de uma construção contínua e dialógica do professor contemporâneo está

em sintonia com sua tese, especialmente se houver uma ênfase em como os docentes de escolas particulares constroem suas carreiras através de interações com colegas, alunos e outros atores educativos. Diferenças: O artigo pode ter um foco mais filosófico ou teórico, enquanto sua tese pode estar mais centrada em evidências empíricas e análises contextuais sobre as escolas particulares em Aracaju.

Desenvolvimento Profissional Docente: Um termo Chuva ou um novo sentido de formação? Pontos em comum: Este artigo discute o conceito de desenvolvimento profissional docente de forma ampla e interrogativa, abordando se o termo ainda carrega significado ou se precisa ser redefinido. Sua tese pode explorar essa mesma questão dentro do contexto específico das escolas particulares de Aracaju, refletindo sobre como os professores dessas instituições veem sua própria formação. Diferenças: A perspectiva de sua tese é mais prática, enquanto esse artigo parece focar em um questionamento mais conceitual sobre o termo "desenvolvimento profissional."

Crenças epistemológicas em professores que postulan al Programa de Acreditación de Excelência Pedagógica. Pontos em comum: A investigação sobre as crenças epistemológicas dos professores pode conectar-se ao desenvolvimento profissional ao explorar como essas crenças influenciam o aprendizado e as práticas pedagógicas, algo que também pode ser relevante em sua análise sobre os professores das escolas particulares. Diferenças: A cultura e os sistemas de acreditação abordados nesse artigo podem diferir do contexto brasileiro e específico de Aracaju, o que torna a sua tese mais focada em práticas locais do que em programas internacionais ou de acreditação de excelência pedagógica.

A comparação indica que a minha tese sobre Formação e Desenvolvimento Profissional de Docentes em Escolas Particulares de Aracaju está alinhada a muitos dos temas centrais abordados nos artigos mencionados, como a importância da formação contínua, o papel das crenças epistemológicas, e o impacto das novas tecnologias. No entanto, a especificidade do contexto de escolas particulares em Aracaju e o foco prático no desenvolvimento de docentes dentro de uma realidade local diferenciam sua pesquisa de muitos desses artigos, que oferecem perspectivas mais amplas ou teóricas.

5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O trabalho foi submetido à Comissão de Ética da UFS, sendo aprovado com o número de parecer 5.245.902. Para realizar a pesquisa, se faz necessário utilizar um método científico, o que pode ser definido como um conjunto de procedimentos, por meio dos quais os cientistas podem propor um conjunto de explicações para fenômenos.

Alguns estudos exigem explicações subjetivas (sentimentos, opiniões) e também estatísticas. Por causa da combinação dos dois estudos acima, este tipo de estudo é denominado estudo qualitativo. A pesquisa científica é compreendida por Sampieri, Callado e Lúcio (2013, p. 22) como “um conjunto de processos sistemáticos e empírico utilizado para o estudo de um fenômeno; é dinâmico, mutável e evoluído. Pode se apresentar de três formas: quantitativa, qualitativa e mista”. A presente pesquisa seguirá uma abordagem de caráter qualitativa.

Quanto a natureza da pesquisa ela é básica, pois objetiva gerar conhecimentos novos, úteis para o avanço da Ciência, sem aplicação prática prevista, a sua abordagem tem um perfil qualitativo, preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Aplicada inicialmente em estudos de Antropologia e Sociologia, como contraponto à pesquisa quantitativa dominante, tem alargado seu campo de atuação a áreas como a Psicologia e a Educação. A pesquisa qualitativa é criticada por seu empirismo, pela subjetividade e pelo envolvimento emocional do pesquisador (MINAYO, 2001, p. 14).

As características da pesquisa qualitativa são: objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, o seu objetivo tem caráter exploratório, este tipo de pesquisa tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. A maioria dessas pesquisas

envolve: levantamento bibliográfico; entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e análise de exemplos que estimulem a compreensão (GIL, 2007). O método da pesquisa é interpretativo, trabalhamos com pesquisa educacional.

O desenho metodológico apresenta o norte da pesquisa, e nos permite imaginar esquematicamente o percurso percorrida para responder os objetivos traçados. Para cada objetivo é descrito a técnica e o instrumento que será utilizado.

- **Objetivo Específico 1:** Descrever o perfil dos docentes das escolas consideradas de referência em Aracaju; Caracterização dos participantes da pesquisa: Professores e Coordenadores. Entrevista e questionário.
- **Objetivo Específico 2:** Investigar o processo de planejamento, assessoria e avaliação no desenvolvimento profissional dos docentes em serviço das escolas selecionadas, Buscar vestígios de informação do processo formativo continuado dos professores nas escolas selecionadas, utilizaremos os seguintes análise documental, entrevista e questionário.
- **Objetivo Específico 3:** Comparar as perspectivas de formação continuada encontradas nas escolas pesquisadas, fazer um contraponto dos resultados da pesquisa, Análise documental e questionário

A pesquisa qualitativa não tem preocupação com o numérico, mas com uma compreensão mais profunda de grupos sociais, organizações etc. Baseia-se na interpretação do fenômeno observado e seu significado, ou seja, o significado atribuído pelo pesquisador a partir da autenticidade de um dado fenômeno de inserção. Considera a realidade e particularidade de cada sujeito do estudo.

A pesquisa deve ser conduzida com base na subjetividade, intensidade e profundidade dos fatos. Geralmente, é usado em pesquisas de campo para que o pesquisador possa identificar um local específico onde ele irá realizar pesquisas factuais sobre o tema, onde possa ser usado o roteiro de perguntas para identificar sua vontade de participar de forma voluntária nas pesquisas. Então, irá compreender os fatores que levaram aos fatos de uma perspectiva pessoal, pois os voluntários poderão falar sobre suas experiências. Tem como objetivo compreender as emoções e reações das pessoas envolvidas no problema.

A pesquisa qualitativa baseia-se na interpretação do fenômeno observado e seu significado, ou seja, o significado atribuído pelo pesquisador a partir da autenticidade de

um dado fenômeno de inserção. Considera a realidade e particularidade de cada sujeito do estudo.

Conforme Sampieri, Collado e Lúcio (2013, p. 33), “o enfoque qualitativo utiliza a coleta de dados sem medição numérica para descobrir ou aprimorar perguntas de pesquisa no processo de interpretação”. Observamos a importância e a necessidade de construir um plano, o desenho metodológico correspondente, que representasse os passos de execução de nossa pesquisa, observando o objetivo geral e os objetivos específicos estabelecidos.

Nesse ponto de vista, Sampieri traz como conceito o que vem a ser um desenho de pesquisa:

Quando a formulação do problema se tornou mais precisa, o alcance inicial da pesquisa foi definido e as hipóteses foram formuladas (ou não, devido à natureza do estudo), então o pesquisador deve pensar em uma maneira prática e concreta de responder as perguntas de pesquisas, além de atingir os objetivos fixados. Isso implica selecionar um ou mais desenhos de pesquisa e aplicá-los ao contexto específico de seu estudo. O termo desenho se refere ao plano de ação criado para obter a informação que se deseja (Sampieri, 2013, p. 140).

A opção pela pesquisa qualitativa, nos permitiu flexibilizar um alinhamento na opção de uma abordagem que melhor retratasse tanto o problema a ser estudado como os sujeitos em questão, bem como um melhor delineamento dos objetivos e das perguntas formuladas, uma vez que, a pesquisa investigativa pode ser classificada como exploração: onde o objetivo é fornecer uma visão geral dos cenários existentes. Para melhor compreender o problema e facilitar a sua compreensão; descrição: cujo objetivo é descrever as características do fenômeno em estudo para estabelecer a relação entre as variáveis existentes, interpretação: o objetivo é identificar os fatores que direta ou indiretamente contribuem para a ocorrência do fenômeno. As pesquisas podem (e muitas vezes) visam atingir mais de um desses objetivos (Babbie, 2003).

Nosso foco foi a rede particular de ensino, adotamos também como critério de seleção, possuir o Ensino Fundamental completo com um número total de matrículas superior a 600 alunos, essa perspectiva possibilitará que o estudo dos fatores intraescolares que influenciam o desempenho das escolas possa ser analisado com maior intensidade, articulando informações macro e micro dos dados coletados. O *ranking* é composto por 10 instituições, dessa listagem, selecionaremos três instituições para realizar a pesquisa. Nessas escolas trabalharemos com as Anos Finais do Ensino Fundamental.

Definimos dois tipos de participantes para compor os sujeitos do estudo, a saber: a primeira unidade de análise foi composta pela coordenação pedagógica, e a segunda unidade de análise por seu corpo docente que ministram aula nas séries finais. Com esta disposição, partimos para definir a população e, portanto, a amostra, para o nosso estudo. Nessa linha, Selltiz et al. (1980 apud Sampieri, 2013, p. 193) afirma que a população (ou universo) de estudo é definida como o conjunto de todos os casos que satisfazem um conjunto de normas.

Os sujeitos da pesquisa foram os participantes pesquisados, individual ou coletivamente, de caráter voluntário, vedada qualquer forma de remuneração. Na escolha dos profissionais, fizemos a opção pelos: coordenadores e professores, pois estão na linha de frente da educação e podem trazer grandes contribuições para a pesquisa. Nossa intenção é buscar o rigor metodológico.

Como critérios de inclusão da amostra desta pesquisa os docentes efetivos em pleno exercício docente da Rede Particular de Ensino de Aracaju, para os quais será apresentado o projeto de pesquisa bem como o plano de instrumentos e mecanismos de coletas de dados, tendo como critério de participação, o aceite por parte desses professores diante a análise dos objetos, metodologia, finalidade e estrutura desta pesquisa, seguido da assinatura do TCLE (Termo/Consentimento de Livre Esclarecimento) devidamente aprovados pelo comitê de ética de pesquisas com seres humanos, onde serão pautados os instrumentos de coleta de dados descritos.

Como critério de exclusão da amostra os docentes atuantes em outra modalidade ou nível de ensino, que não estiver em pleno exercício da docência, e que optar por não aceitar assinar o TCLE.

Saliento que todos os instrumentos de coleta foram submetidos a testagem por um grupo teste de docentes atuantes em escola de pequeno porte na esfera da rede particular. Estes instrumentos de testagem serão aplicados e avaliados pelo Grupo Interação para orientação e aprimoramento dos instrumentos de coleta e não constituirão dados efetivos da análise dos dados no relatório final da pesquisa.

Dentro da população dos docentes das escolas selecionadas da rede particular de Aracaju foi construído o grupo amostral, por meio da aplicação dos questionários de cunho exploratório. As questões versarão dos participantes enquanto dados pessoais e profissionais dos participantes pautadas em categorias relevantes aos objetivos propostos de mapeamento dos processos formais vivenciados e narrados de formação continuada. O questionário aqui se justifica na perspectiva de aproximação das características do

grupo pesquisado (faixa etária, tempo de formação inicial, tempo de atuação na rede particular e características de processos de formação continuada...) havendo a descrição de análises iniciais para encontro com docentes que afirmam vivenciar processos de formação continuada.

Nossa pesquisa possui caráter qualitativo, como vem sendo divulgado, ficamos com o post de Sampieri:

Nos estudos qualitativos o tamanho da amostra não é importante do ponto de vista probabilístico, porque o interesse do pesquisador não é generalizar os resultados do estudo para uma população mais ampla. O que se busca na indagação é profundidade (Sampieri, 2013, p. 403).

Aprovando nossa posição, a amostra prescrita atende adequadamente aos objetivos traçados no estudo, pois fornece um esboço inicial do perfil populacional associado aos professores das séries finais ensino fundamental.

Durante a fase de coleta, buscamos dados qualitativos sobre fenômenos que revelem o contexto em que os sujeitos interagem e nos permitam extrair informações relevantes. Esses dados qualitativos consistem em documentos e materiais organizacionais como: relatórios, programas de treinamento, programas de qualificação profissional, programa de ensino político da instituição, regulamentos, resoluções, leis, entre eles. Nessa perspectiva, Flick (2009) afirma que, assim como outros métodos de pesquisa qualitativa, documentos e análise documental podem ser utilizados como estratégias complementares a outros métodos. Continuando o mesmo raciocínio, Minayo (2001), assevera que ao considerar a pesquisa qualitativa, seu objeto de estudo é essencialmente qualitativo já que a realidade social é mais rica que as teorizações e os estudos empreendidos sobre ela, porém isso não exclui o uso de dados quantitativos.

A construção dos instrumentos de coleta de dados utilizados nesta pesquisa teve as seguintes etapas:

Etapa 1. Operacionalização da pesquisa de campo, nós ratificamos o lugar da pesquisa como as escolas particulares de Aracaju do qual serão inferidas as primeiras impressões acerca do ambiente e dos sujeitos ali existentes, bem como o tipo de dados que queríamos obter, qual seja, dados quantitativos para servirem como recurso complementar para uma pesquisa qualitativa;

Etapa 2. Revisão da literatura, utilizamos como autor de base Sampieri (2013). Conquanto, consultamos a plataforma do Google Acadêmico e verificamos a construção de alguns instrumentos de avaliação;

Etapa 3. Escolha do instrumento, optamos pela elaboração de um questionário, pelos motivos já explicitados, para aplicação junto as escolas envolvidas e junto aos professores, não ocorrendo, portanto, nenhuma dúvida quanto a essa definição, visto o pouco tempo do qual os sujeitos dispõem devido a execução de suas atividades;

Etapa 4. Processo de passagem da variável até o item do instrumento, ele foi sistematizado, de modo a apresentar de forma lógica esse processo de composição desde a variável até a dimensão e, desta, para a estruturação dos itens quando dá construção do instrumento;

Etapa 5. Construção do instrumento, depois do processo de passagem da variável, os itens foram inseridos em software apropriado para confecção dos instrumentos de coleta de dados. Nesse sentido, quanto aos questionários foram confeccionados de forma específica para cada personagem da pesquisa: coordenador e professor;

Etapa 6. Elaboração final do instrumento, os questionários foram revisados e alguns ajustes foram realizados. O layout também foi definido e adequado de modo a favorecer uma harmonia visual e uma melhor orientação da sequência das questões;

Etapa 7. Procedimentos para realização da pesquisa de campo, foram colhidas as assinaturas dos integrantes da pesquisa e, realizada a comunicação à Diretoria da Escola acerca do início da pesquisa;

Etapa 8. Preparação para aplicação do instrumento, inicialmente foi confeccionado o Termo de Consentimento Livre Esclarecido e explicado o objetivo da pesquisa e ratificando a garantia de anonimato para os participantes. Os termos serão enviados via *forms*, foram assinados eletronicamente, será anexo ao questionário de pesquisa, para que uma via ficasse com o participante;

Etapa 9. junto aos setores envolvidos, ele foi aplicado aos coordenadores com o objetivo de levantar dados das ações pedagógicas voltadas para a formação continuada;

Etapa 10. Aplicação do instrumento parte 2, juntos aos professores, início efetivo da pesquisa de campo previsto para os meses de setembro e outubro de 2023;

Etapa 11. Tratamento dos dados, após a conclusão da pesquisa de campo todas as respostas objetivas dos respectivos questionários aplicados, tanto com os coordenadores quanto professores;

Etapa 12. Geração dos resultados, após alimentação do software com as respostas dos questionários, iniciou-se a produção dos gráficos para identificar e analisar as possíveis relações existentes.

5.1 - O design da Investigação

A operacionalização da investigação incluiu várias fases de recolha de dados de que damos conta de seguida. No quadro 4.1 da página explicita-se a forma como foram realizadas as diversas fases de coleta de dados (incluindo objetivos, participantes e técnicas de coleta e análise de dados).

Em uma fase inicial (setembro a dezembro 2023 e janeiro de 2024) coletamos informações via questionários e entrevistas (anexo 1) dos Professores e Coordenadores de três Escolas da rede particular de ensino, para recolher informação sobre o contexto e para perceber a sua política ao nível do desenvolvimento profissional dos professores existentes na escola. Moveram-nos, pois, os seguintes objetivos: a) Contextualizar a Escola; b) Conhecer a política de desenvolvimento profissional dos professores.

Quadro 9 – Fases da recolha de dados, objetivos, participantes, técnicas utilizadas e análise de dados

Fases da Coleta de Dados	Objetivo	Participantes	Técnicas	Análise de Dados
Fase 1	1) Identificar as fases do Desenvolvimento Profissional Docente;	Docente das Séries finais do Ensino Fundamental das Escolas Particulares selecionadas	Questionário	Análise de conteúdo das questões abertas e comentários escritos pelos respondentes
Fase 2	1) Identificar as formações frequentadas, bem como as motivações para participar nas referidas ações de formação. 2) Identificar momentos/situações relevantes do ponto de vista do desenvolvimento profissional e da mudança na experiência dos participantes; 3) Compreender o modo como os professores percebem o seu trabalho;	Docente selecionados das Séries finais do Ensino Fundamental das Escolas Particulares selecionadas	Entrevista	Análise de conteúdo das questões abertas e comentários escritos pelos respondentes
Fase 3	1 – Identificar as necessidades de Formação Continuada. 2) Identificar ações de formação contínua frequentadas nos últimos dois anos, a organização e a modalidade das ações	Coordenadores das Escolas selecionadas	Entrevista e Questionário	Análise de conteúdo das questões abertas e comentários escritos pelos respondentes

A primeira fase consistiu na aplicação do questionário – Desenvolvimento Profissional e Professores - a todos os docentes que lecionam nas escolas da Rede provada selecionadas. O questionário incluem para além dos dados biográficos, questões sobre formação contínua frequentada e as oportunidades de desenvolvimento profissional (incluindo questões sobre modalidades, entidades promotoras, conteúdo e número de iniciativas frequentadas nos últimos anos), seguidas de um conjunto de escalas sobre (i) o conteúdo do trabalho docente que consistia em subescalas relativas ao uso de destrezas, latitude da tomada de decisão, obtenção de feedback e sentido do trabalho; (ii) as motivações para a frequência de ações de formação dividida em subescalas relacionadas com a promoção das políticas locais e nacionais (motivações políticas), relacionadas com o ensino (motivações práticas) e associadas à ampliação da visão pedagógica (motivações pedagógicas) e associadas ao seu próprio desenvolvimento (motivações emancipatórias); (iii) a liderança escolar incluindo eficácia, participação na tomada de decisão e estilo de liderança; (iv) a orientação profissional dos professores incluindo orientação individual, orientação coletiva (comunidade) e confiança mútua e (v) as oportunidades de aprendizagem no local de trabalho de natureza individual ou coletiva e (vi) de DP incluindo motivações e oportunidades.

Na segunda fase do estudo, realizamos as entrevistas semiestruturada a todos os docentes que ocupam cargos de Coordenação nas Series Finais do Ensino Fundamental na escola por considerarmos que possuíam um melhor conhecimento sobre vários aspectos relativos às dinâmicas da escola e dos diversos setores, sendo, portanto, contribuidores chave para coleta de informações. Esta fase permitiu aprofundar algumas questões identificadas após a análise dos dados obtidos através do questionário na primeira fase.

Estas duas primeiras fases contribuíram para desenhar a terceira fase, ou seja, os passos para concretização da entrevista com os coordenadores, proporcionado a captura de informações não observadas ou com dúvidas dos questionários, sobre processos de desenvolvimento profissional.

5.2 Técnicas Empregadas na Coleta de Dados

Neste processo, utilizamos como principais técnicas de coleta de dados a investigação por questionário, a entrevista semiestruturada, e a análise documental.

O questionário, além de ser um instrumento que permite obter muitos dados num curto espaço de tempo, possibilita a coleta de informações específicas relevantes para, depois, como foi o caso desta investigação de investigação, através da entrevista, foram aprofundadas. Segundo Tuckman (2005, p.17) acentua que “o questionário e a entrevista, quando são construídos adequadamente e se aplicam no quadro de uma investigação com um design correto, podem ser utilizados como instrumentos de grande vantagem”.

O questionário é constituído essencialmente por questões totalmente fechadas, estando estruturado em cinco categorias, organizados da seguinte maneira:

Categoria I – Dados pessoais e profissionais, com o objetivo de identificar as características pessoais e profissionais dos respondentes;

Categoria II - Formação contínua frequentada nos últimos dois anos, nomeadamente no que diz respeito ao número de ações de formação contínua de curta e longa duração frequentadas, às temáticas/conteúdos, às instituições promotoras da formação, às modalidades e às principais motivações que os levaram a participar nas ações de formação contínua. Relativamente às motivações;

Categoria III - Natureza do trabalho docente. Neste âmbito pretendíamos identificar o modo como os professores se situavam em relação ao seu trabalho no contexto em que exercem a sua atividade, nomeadamente quanto às orientações profissionais individuais e/ou coletivas;

Categoria IV - Percepções da liderança(s) e cultura(s) da escola. Desenvolvimento Profissional de Professores: Perspectivas e Estratégias;

Categoria V – Buscamos compreender como se dá a Inovação curricular oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento profissional no local de trabalho. Neste âmbito, distinguem-se as oportunidades individuais e as coletivas. As primeiras situam-se mais numa lógica pessoal em função de necessidades, interesses e motivações dos professores individualmente considerados e, as segundas, situadas no contexto de escola, relacionando-se com a resposta a iniciativas orientadas para a mudança e para o seu desenvolvimento organizacional.

Realizou-se o grupo focal que contou com a participação de docentes que contribuiriam com à pesquisa são docentes com características comuns, um grupo mais homogêneo, selecionadas na escola, os participantes podem variar de gênero, idade, o único fato em comum obrigatório é que devem fazer sentido para a pesquisa, no contexto da pesquisa qualitativa, os grupos focais estão localizados entre os sujeitos observados

entrevistas de campo e pessoais, uma das principais técnicas de coleta de dados qualitativa (Flick, 2009). O uso em grupo quando o objetivo é explicar como as pessoas percebem uma experiência, ideia ou evento, pois investiga o que os participantes pensam e por que pense assim (Morgan, 1988).

Para Suraman (1986) e Morgan (1988) apontaram que os grupos focais são uma ideia em um contexto coletivo, pois envolve uma discussão objetiva ou moderador, apresentando um tópico a um grupo de entrevistados e direcionando sua discussão sobre o tema, de forma não estruturada e natural.

O que despertou o interesse pela pesquisa qualitativa? Essa é uma questão que preocupa a nós pesquisadores. Processos gerais em algumas características sociais podem indicar conexões entre mudanças, justificando assim a exploração de pesquisas qualitativas. Indivíduos e grupos sociais interagem entre si e o conhecimento é gerado a partir dessa interação. A investigação qualitativa é um terreno fértil para as ciências humanas e sociais, e no seu centro está a linguagem, onde tudo o que é dito é dito a alguém em, de, ou para algum lugar, por assim dizer.

Validar o conhecimento científico e a sua legitimidade através da análise de conteúdo envolve a utilização e a compreensão destas etapas pelos investigadores numa ação sistemática. Portanto, para os pesquisadores que desejam explorar essa técnica de análise de conteúdo e aplicá-la em suas pesquisas, torna-se de extrema importância refletir nas pesquisas sobre como é produzido o conhecimento sobre as percepções dos sujeitos.

Neste campo, a análise de conteúdo é entendida como um conjunto de “técnicas de análise da comunicação” cujo objetivo é descrever o conteúdo da informação através de procedimentos sistemáticos e objetivos, obtendo indicadores (quantitativos ou não quantitativos) que possibilitem inferências sobre a produção/conhecimento relevante. as condições sob as quais essas mensagens são recebidas (variáveis inferidas)” (Bardin, 2004, p. 41). É entendido como um conjunto de ferramentas metodológicas em constante melhoria que visam analisar diferentes conteúdos por meio da sistematização dos métodos utilizados na análise de dados, seja verbal ou não verbal.

A técnica de pesquisa de análise de conteúdo preconizada por Bardin (2011) é dividida em três etapas: 1) pré-análise; 2) exploração, classificação ou codificação do material; 3) processamento, inferência e interpretação dos resultados. A validade dos resultados decorre da coerência interna e sistemática entre estas fases, cuja rigorosa organização da investigação suprime a ambiguidade e constitui uma premissa sustentável.

Para o tratamento dos dados que iremos obter, utilizamos a Análise de Conteúdo de Bardin o funcionamento e o objetivo da análise de conteúdo ao explicitar que o termo análise de conteúdo é:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2011, p. 42).

A abordagem de análise de conteúdo tem por finalidade, a partir de um conjunto de técnicas parciais, mas complementares, explicar e sistematizar o conteúdo da mensagem e o significado desse conteúdo, por meio de edições lógicas e justificadas, tendo como referência sua origem (quem emitiu) e o contexto da mensagem ou os efeitos dessa mensagem.

A análise de conteúdo de Bardin é uma técnica de pesquisa qualitativa que permite explorar o significado dos dados coletados a partir de uma ampla gama de fontes, incluindo entrevistas, documentos, textos e outras formas de comunicação escrita ou oral. Para realizar uma análise de conteúdo de acordo com a abordagem de Bardin, você pode seguir os seguintes passos:

1. Preparação dos dados: a primeira etapa envolve a organização dos dados a serem analisados. Isso pode incluir transcrições de entrevistas, documentos escritos, gravações de áudio ou vídeo, entre outros. É importante que os dados sejam organizados de forma sistemática e acessível;
2. Categorização dos dados: a segunda etapa envolve a criação de categorias que representam os temas ou conceitos que emergem dos dados. Essas categorias podem ser pré-determinadas com base em uma revisão da literatura ou podem ser criadas a partir dos próprios dados. As categorias devem ser mutuamente exclusivas e exaustivas, ou seja, todos os dados devem ser alocados em uma categoria específica;
3. Codificação dos dados: a terceira etapa envolve a atribuição de códigos aos dados, de acordo com as categorias criadas. Isso pode ser feito manualmente ou com a ajuda de software especializado de análise de conteúdo;
4. Análise dos dados: a quarta etapa envolve a análise dos dados codificados, buscando padrões e tendências nos dados. Isso pode ser feito usando técnicas de estatística descritiva ou outras técnicas de análise qualitativa;

5. Interpretação dos dados: a última etapa envolve a interpretação dos dados para entender os significados subjacentes e as implicações para a pesquisa. Isso pode envolver a identificação de novas categorias, a revisão das categorias existentes ou a exploração de questões que emergem dos dados.

Considerando as diferentes etapas da análise de conteúdo propostas por Bardin (2010), destacam-se as dimensões de codificação e categorização que apoiam e facilitam a interpretação e o raciocínio.

É importante lembrar que a análise de conteúdo de Bardin é um processo interativo, no qual as etapas acima são repetidas até que o pesquisador esteja satisfeito com os resultados da análise. As categorias propostas procuraram observar se encontramos resquícios de desenvolvimento profissional ao analisar a Formação Contínua de Professores das escolas da rede particular de Aracaju, com base na visão de Marcelo García.

De acordo com o objetivo geral e os objetivos específicos, foram identificadas as seguintes categorias:

- Categoria 1. Fases do desenvolvimento profissional;
- Categoria 2. Inovação e Desenvolvimento profissional Docente;
- Categoria 3. Organização da Escola;
- Categoria 4. Formação pedagógica;
- Categoria 5. Interação teoria e prática;
- Categoria 6. Como fui formado e como atuo
- Categoria 7. Individualização pessoal x profissional.

É necessário especificar que as categorias foram estabelecidas de uma forma preliminar e, no processo, podem ser redefinidas.

A definição das categorias relacionadas ao desenvolvimento profissional docente pode seguir uma lógica de organização das experiências, desafios e transformações ao longo da carreira. Aqui está uma descrição de cada uma das categorias propostas, considerando sua função e importância no desenvolvimento profissional dos professores:

1. Fases do desenvolvimento profissional

Esta categoria considera as diferentes fases pelas quais o docente passa ao longo de sua carreira. Ela inclui a adaptação inicial ao papel de professor, a consolidação de práticas pedagógicas, o amadurecimento na profissão e o possível alcance de uma

expertise reconhecida. Cada fase envolve desafios, necessidades de desenvolvimento e formas de apoio específicas, desde a inserção até a maturidade profissional.

Refere-se às etapas da carreira docente, desde a formação inicial até a consolidação profissional. Essa categoria considera como os professores vivenciam diferentes desafios e aprendizados ao longo de sua trajetória, reconhecendo que suas necessidades formativas variam de acordo com o momento de sua carreira (início, meio ou maturidade).

2. Inovação e Desenvolvimento Profissional Docente

Explora como os professores incorporam inovações pedagógicas, metodológicas e tecnológicas em sua prática. Enfatiza a importância de programas de formação que incentivem a criatividade e a atualização para responder às demandas educacionais contemporâneas, como a integração de novas tecnologias ou metodologias ativas.

3. Organização da Escola

Focaliza o papel da gestão escolar na promoção e apoio ao desenvolvimento profissional dos docentes. Isso inclui a criação de uma cultura de colaboração, a disponibilização de recursos para formação contínua e o alinhamento das iniciativas pedagógicas às políticas educacionais e aos objetivos da instituição.

4. Formação Pedagógica

Refere-se aos processos formais de formação que os professores vivenciam, incluindo cursos, oficinas, seminários e pós-graduações. Analisa o impacto dessas experiências na aquisição de novos conhecimentos e na melhoria das práticas pedagógicas.

5. Interação Teoria e Prática

Examina a relação entre os conhecimentos teóricos adquiridos nos cursos de formação e sua aplicação prática no cotidiano da sala de aula. A categoria busca entender como os professores traduzem a teoria em estratégias concretas, adaptadas às suas realidades de ensino.

6. Como fui formado e como atuo

Investiga as influências da formação inicial e continuada na prática profissional dos docentes. Analisa como a experiência formativa molda suas concepções pedagógicas e práticas de ensino, considerando elementos de continuidade e transformação ao longo do tempo.

7. Individualização Pessoal x Profissional

Explora a relação entre o desenvolvimento pessoal e o desenvolvimento profissional dos docentes. Reconhece que as experiências de vida, valores e desafios pessoais impactam diretamente o modo como os professores exercem sua profissão, enquanto suas vivências profissionais também moldam sua identidade pessoal.

Essas categorias fornecem um quadro analítico abrangente para compreender como os professores de escolas particulares de Aracaju vivenciam e percebem sua formação continuada e seu impacto na prática educativa. Se desejar, posso detalhar mais alguma delas ou ajudar a estruturar a análise

6 - O LÓCUS DA PESQUISA

Há a impressão de que estamos diante de um trabalho sem fim, porque hoje, mais do que nunca, a comunidade nacional e internacional está atenta aos resultados dos indicadores de qualidade das instituições de ensino. Excelência e avaliação são dois conceitos que dependem um do outro. O principal argumento é que a avaliação constitui uma condição necessária para a melhoria da qualidade de funcionamento de uma escola. Sabemos que qualidade é um conceito multifacetado e definido de diferentes formas.

Portanto, estabelecer a definição de uma excelente escola é uma tarefa em si muito complicada, sem consenso. No sentido mais amplo, é um atributo de um produto que pode ser melhorado. A maioria das pessoas associa qualidade a produtos ou serviços. No entanto, apenas considerando este ponto, adotará a aparência de simplificação, principalmente na educação. Devemos incluir processo, ambiente e pessoas. Se voltarmos a uma das principais funções das instituições de ensino, a transformação do conhecimento direto para o conhecimento intermediário pode sugerir:

A escola de qualidade é aquela que tem como valor fundamental a garantia dos direitos de aprendizagem de seus alunos, que dispõe de infraestrutura necessária, que ensina o que é relevante e pertinente através de processos aceitos pela comunidade escolar e pela sociedade servida. Seus professores e funcionários e os pais dos alunos estão satisfeitos, e os alunos mostram, através de formas objetivas, que aprenderam o que deles se esperava (Soares, 2005, p. 18).

Cousin (1998), em sua pesquisa sobre diferentes efeitos em instituições escolares, na França, estabeleceu um trabalho sociológico chamado "valor agregado" de instituições muito interessantes o ensino como fator de intervenção que afeta o sucesso ou o fracasso de diferentes escolas e comunidades sociais. Segundo o autor, origem social e o desempenho acadêmico de um aluno nada mais são do que a composição social da instituição. Não é suficiente confiar apenas no desempenho do aluno. Deste ponto em diante parece que há um efeito de escola. A escola faz sua própria escolha, uma explicação deve ser procurada na complexa mistura de recrutamento social, clientes e outros fatores, como organização e mobilização institucional. Com base nessas conclusões, Cousin (1998) construiu quatro conceitos:

- Contexto – a imagem perante a clientela (reputação histórica da escola), a capacidade de atrair alunos e a relação com a vizinhança;

- Política da equipe de direção – o estilo da direção, a coesão da equipe de direção e a relação com o corpo docente;
- Coesão institucional – percepção interna da escola e sua história, avaliação sobre o corpo discente, relações afetivas e profissionais entre os professores;
- Ação e mobilização dos atores – o projeto institucional (pedagógico e/ou educacional), mobilização do corpo docente aderindo ou não ao projeto e/ou à política institucional e natureza das ações desencadeadas pela mobilização (que reflete em que amplitude e profundidade partilham objetivos comuns).

Dentre todos os indicadores do estudo, o autor destaca a importância de mobilizar o corpo docente da organização como um complexo, reunindo os aspectos mais influentes de todos os outros aspectos para formar o principal elemento explicativo da situação escolar. Enquanto confirma que existe uma forte correlação entre o recrutamento social da escola e o sucesso acadêmico dos alunos, são aqueles que conseguem um maior grau de iniciação da política de organização orgânica, considerada legal por diversos atores envolvidos e mobilizados, principalmente professores focados em objetivos comuns, ajudará os alunos a obterem um melhor desempenho acadêmico. As pesquisas nos levaram a concluir que, de fato, a escola “não é muito exigente” (a escola tem a maior taxa de sucesso). Para Barbosa (2009: 202), “Uma boa escola pode melhorar o desempenho de todos os alunos”.

Definição de qualidade da escola combina eficiência e é expresso por um indicador de nove itens: o papel dos diretores da escola; as expectativas dos professores e outros profissionais da escola sobre o desempenho do aluno; ambiente escolar; existência de metas claramente estabelecida, compreendida e, o mais importante, por pessoas que trabalham na escola; arranjo do horário escolar; forma e estratégia de acompanhamento do progresso do aluno ou sistema de avaliação; estratégia de formação de professores; assistência técnica (do Governo, por exemplo); envolvimento dos pais.

Outra perspectiva para caracterizar a qualidade da escola se relaciona à forma como a instituição escolar é reconhecida socialmente, pois o que “ela agrega aos alunos será percebido em termos de distinção ou de desclassificação social” (Enrique, 2007: 89). Muitas são as referências utilizadas para construir a imagem de qualidade das escolas (Brandão, Waldhelm & Felipe, 2008).

Em comparação com outros países participantes do Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), teste de estudo organizado pela Organização para Cooperação

e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em comparação com outros países, a lacuna na qualidade da educação na China pode ser contada.

O Brasil optou pela quantidade em vez da qualidade para eliminar o analfabetismo formal, levando ao aumento do número de analfabetos funcionais. Portanto, a menor qualificação profissional e seu impacto na produtividade do trabalho têm reduzido a competitividade de nosso país, desacelerando nosso crescimento econômico e continuando a desigualdade social.

Nesse contexto, como conseguir uma educação de qualidade? Alguns aspectos básicos a serem observados, segundo Menezes (2001), podemos analisar a partir de sete categorias listada na LDB.

- 1. É necessário qualificar os professores e proporcionar aos professores uma remuneração suficiente para alcançar e estimular a dedicação em tempo integral. A avaliação financeira do ensino é essencial para reter os melhores talentos. Os benefícios devem aumentar com base no desempenho dos alunos, no número de professores que frequentam as aulas e nas suas avaliações regulares nas provas de ensino. Os docentes precisam aprender pedagogia, saber difundir conhecimentos e fazer mudanças;
- 2. Os alunos devem se submeter a exames auditivos e oculares para detectar defeitos que podem prejudicar o aprendizado antecipadamente. Eles precisam ser incentivados a se interessar pela escola e a reduzir a evasão;
- 3. A educação não pode simplesmente ser confiada às escolas. Os pais precisam comparecer participar de reuniões, tarefas escolares e atividades extracurriculares. Eles também devem impor restrições a seus filhos e conduzir uma educação modelo - pais que bebem e se socializam com amigos e mães que tomam remédios para relaxar afetarão diretamente seus filhos;
- 4. A estrutura curricular deve ser diversificada para aumentar a atratividade dos alunos, priorizando o autoconhecimento, para descobrir e fortalecer talentos e desenvolver habilidades não cognitivas. O sistema educacional não pode continuar a ser construído especificamente para os alunos se prepararem para os exames de admissão. Ou insere o pragmatismo, ou a escola continuará sendo vista como um fardo devido ao conteúdo curricular vigente definido nas Diretrizes Educacionais e Lei Básica (LDB);

- 5. A monotonia é um convite a perder tempo. Quando o professor escreve na lousa, os alunos são recebidos com desatenção e disciplina. O método deve priorizar a participação ativa dos alunos e as atividades em grupo;
- 6. O ambiente deve ser bem-vindo para aumentar o interesse do aluno e aumentar a frequência. Necessidade de considerar a acessibilidade dos edifícios para pessoas com deficiência ou a mobilidade dos quartos, corredores, auditórios e casas de banho. A tecnologia deve ser inserida na sala de aula como ferramenta de ensino e socialização, e a realidade da próxima geração deve ser considerada nos primeiros contatos com dispositivos eletrônicos. A questão é quando, o que e como usar a tecnologia;
- 7. Aprimorar o sistema de gestão, aumentar a autonomia, integrar instituições e investir na qualificação de conselheiros.

Claro, existem outros fatores prioritários. Em particular, as políticas públicas devem reduzir o impacto do status socioeconômico do país no desenvolvimento cognitivo e emocional de seus filhos.

Temos a impressão de que estamos perante a um trabalho que não tem fim, nos dias de hoje, observamos a sociedade, nacional e internacional, apresentam resultados dos indicadores de qualidade das instituições educacionais de excelência e avaliação são dois conceitos que andam atrelados. O principal argumento que se observa é que a avaliação constitui uma condição necessária para a melhoria da qualidade das escolas.

Segundo a ISO (International Standardization Organization), referência é a adequação e conformidade dos requisitos que a própria norma e os clientes estabelecem. Em outras palavras, a referência é o nível de perfeição de um processo, serviço ou produto entregue pela sua empresa.

Dessa forma, estabelecer uma significação para escola de referência mostrar-se como um trabalho muito complexo, além de não existir um assentimento quanto ao que constitui a sua qualidade. A maior parte das pessoas associa a qualidade a um produto ou serviço entregue. No entanto, considerar tão somente isso seria adotar um olhar reducionista, especialmente quando se trata de educação. Devemos incluir os processos, o ambiente e as pessoas.

Quadro. 10 Teses e Dissertações Escolas Particulares

Ano	Autor	Título	Tipo	Base de Dados	Instituição
2008	Ricardo José Mezzomo	A excelência escolar: Um estudo sobre estratégias educativas em famílias com filhos de rendimento escolar elevado	Dissertação	CAPES	FURB
2009	Márcia de Sousa Terra Brito	Práticas e percepções docentes e suas relações com o prestígio e clima escolar das escolas públicas do município do Rio de Janeiro.	Dissertação	CAPES	UFRJ
2010	Diana da Veiga Mandelert	REPETÊNCIA EM ESCOLAS DE PRESTÍGIO: Quanto, quando e como acontecem	Tese	CAPES	PUC-RJ
2010	Luiza Helena Lamego Felipe	As escolhas de escolas de excelência no Ensino Fundamental na cidade do Rio de Janeiro: As estratégias em jogo no campo educacional	Tese	CAPES	PUC-RJ
2011	Cecilia Maria Marafelli	Efeito-Professor? Um estudo sobre perfis docentes nos setores público e privado	Dissertação	CAPES	PUC-RJ
2013	NÚBIA MARTINS GONZAGA	QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: o que dizem os pesquisadores da área e os professores do ensino fundamental	Dissertação	CAPES	UFG

Mardelet (2010) estudou o fenômeno da repetência em um contexto pouco pesquisado nos colégios de prestígio e camadas médias e altas. Apoiada em Revel (1998), assumi como estratégia para o estudo o “jogo de escalas”. Gonzaga (2013) faz uma análise do discurso acerca da qualidade da educação, temática de relevância histórica para o campo pedagógico que tem adquirido destaque nas políticas educacionais brasileiras e nos meios de comunicação. A pesquisa investigou a origem sócio-histórica da qualidade como questão a partir da reestruturação produtiva da acumulação flexível no mundo do trabalho e como a escola se transformou com essa transição.

Marafelli (2011), investiga instituições educacionais que alcançam resultados positivos em avaliações oficiais, sejam elas do setor público ou do setor privado. É um recorte de outra pesquisa mais ampla, intitulada Contextos institucionais e a construção da qualidade do ensino na educação básica e que vem sendo desenvolvida desde 2009 pelo SOCED – Grupo de Pesquisa em Sociologia da Educação, outra pesquisa do grupo é de Felipe (2010), que apresenta as homologias nas estratégias empreendidas pelos agentes e pelas instituições privadas e públicas pesquisadas na cidade do Rio de Janeiro, para garantir suas posições nos seus respectivos subcampos do campo educacional.

O estudo de Brito (2009) tem como objetivo investigar se a percepção dos professores sobre suas práticas pedagógicas nas escolas difere em função dos distintos contextos escolares que estão inseridos, a fim de compreender se as características do

ambiente escolar referente ao clima e prestígio, podem vir a influenciar o trabalho docente realizado nas escolas.

Segundo Gonzaga (2013), uma análise do discurso acerca da qualidade da educação, temática de relevância histórica para o campo pedagógico que tem adquirido destaque nas políticas educacionais brasileiras e nos meios de comunicação. O objetivo da pesquisa realizada na Linha de Pesquisa Educação, Trabalho e Movimentos Sociais foi compreender a concepção de qualidade da educação na nossa sociedade por meio da análise de documentos.

A pesquisa realizada por Mezomo (2008), busca compreender como estudantes com rendimento escolar elevado se mobilizam e são mobilizados para a “excelência escolar” e identificar as estratégias educativas empregadas por suas famílias. Em geral, são poucas as reflexões sobre as formas de socialização e as estratégias familiares a que são submetidos os adolescentes de rendimento escolar elevado. As preocupações dos estudos nessa área recaem, em sua maioria, nos casos de fracasso escolar, indisciplina, repetência, déficits de aprendizagem, entre outros.

Na visão de Felipe (2010), as homologias nas estratégias empreendidas pelos agentes e pelas instituições privadas e públicas pesquisadas na cidade do Rio de Janeiro para garantir suas posições nos seus respectivos subcampos do campo educacional. A pesquisa se insere na investigação do SOCED/ PUC-Rio - “Contextos Institucionais e a Construção da Qualidade do Ensino na Educação Básica” e investiga oito escolas de prestígio da cidade do Rio de Janeiro: quatro privadas e quatro públicas municipais.

Quadro 11: Artigos Escolas Particulares

Ano de Publicação	Autor	Título	Periódico
2006	Diana Cerdeira	Escolas de Prestígio: construindo um perfil docente	
2013	Márcia Rosiello Zenker	O que é uma escola de excelência?	Revista Pátio
2014	Lisandra Ogg Gomes	A fabricação da excelência na escola pública: notas acerca de práticas educacionais e trajetórias escolares de sucesso	Revista @rquivo Brasileiro de Educação
2015	Guerra Zamora, Paula; Sebastián Balmaceda, Christianb	Crenças epistemológicas dos Professores que postulam ao Programa de Acreditação de Excelência Pedagógica: Análises descritivos e comparativos entre professores que se desempenham em diferentes níveis de ensino	Estudos Pedagógicos/SciELO
2015	Zaia Brandão* Cynthia Paes de Carvalho**	QUALIDADE DO ENSINO, BALANÇO DE UMA DÉCADA DE PESQUISAS	Educação e Sociedade
	Maria Luísa Quaresma	Entre a entrega e a renúncia: excelência acadêmica em escolas públicas chilenas de alta performance	Educação e pesquisa
2015	Maria da Graça, Jacintho Setton, Danilo Martuccelli	A escola: entre o reconhecimento, o mérito e a excelência	Educação e pesquisa
2016	Carlos Roberto Jamil Cury	A EDUCAÇÃO ESCOLAR E A REDE PRIVADA: Concessão e Autorização	Movimento Revista de Educação

Segundo Zamora et al (2015), a pesquisa sobre os docentes tem voltado seu interesse para os processos de pensamento e reflexão sobre eles. Neste contexto, o tema das crenças passa a ser foco de atenção, considerando a existência de sua influência nas práticas docentes. Nessa direção, descrevem-se e comparam-se as crenças epistemológicas dos professores de diferentes níveis de ensino por meio de uma metodologia quantitativa, com uma amostra de 1634 professores que postularam o Programa de Acreditação de Excelência Pedagógica (AEP).

Cury (2016) pretende explorar a presença do setor privado na oferta da educação escolar no Brasil. Por meio de uma evolução histórico-cronológica baseada na legislação nacional referida na história da educação brasileira, pode-se apreender diferentes conceitos como o de concessão e o de autorização. E sob tais conceitos a iniciativa privada na educação escolar também se dividiu entre instituições com fins lucrativos e instituições sem fins lucrativos.

Paula (2015) envolve os docentes e tem voltado seu interesse para os processos de pensamento e reflexão sobre eles. Neste contexto, o tema das crenças passa a ser foco de atenção, considerando a existência de sua influência nas práticas docentes.

O trabalho de Cerdeira (2006) intitulado “Processos de Produção de Qualidade de Ensino: escola, família e cultura” tiveram como critério para a escolha de tais escolas o fato de estarem no topo do ranking da lista de escolas aprovadas ao vestibular, divulgada anualmente pelos meios de comunicação. Essa pesquisa tem por objetivo compreender de forma ampla o funcionamento das escolas de elite, de forma que está previsto o desenvolvimento de hipóteses sobre o “efeito escola” e o “efeito professor” na produção da qualidade de ensino.

Quaresma (2019) traz uma reflexão sobre as representações sociais de excelência compartilhadas por diretores e alunos dos dois últimos anos do ensino médio de duas escolas públicas de alto rendimento localizadas em Santiago do Chile, capital de um dos países do mundo mais permeável às lógicas de mercantilização da educação. Propõe-se ainda a dar conta dos custos que a demanda da excelência envolve, em termos emocionais e de gestão dos tempos de lazer e de sociabilidade.

Gomes (2014) tem como principal propósito conhecer e analisar as condutas e as trajetórias escolares de alunas e alunos que frequentam a última série do ensino médio do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Viçosa (CAP/COLUNI/UFV), bem como as características dessa instituição de ensino que se notabiliza, no país, pela excelência do ensino que oferece. Trata-se de parte de uma investigação que abrange a tríade alunos/alunas de sucesso, escola pública de excelência e famílias, cujo pressuposto é o de que a constituição de um processo de excelência escolar depende de uma diversidade de fatores.

Zenker (2013) discute sobre como a excelência nas escolas talvez seja torná-las mais humanizadas, mais livres das amarras do que já não tem mais significado efetivo. O século XXI apresenta desafios constantes, advindos de mudanças paradigmáticas que os convidam a repensar o nosso jeito de estar no mundo. Se antes imperavam a linearidade e a certeza das respostas às questões humanas, divididas em certas erradas, boas e más, hoje nos impacta a complexidade da vida e, mais do que respostas, estamos a todo o momento nos indagando.

Brandão (2015) procura sintetizar algumas das questões sobre as condições da produção da qualidade de ensino retratadas pelos *rankings* derivados das avaliações nacionais em algumas escolas da cidade do Rio de Janeiro. Uma década de pesquisas em escolas de prestígio no setor privado e público com o recurso a questionários (pais, alunos, professores), observações de campo nas escolas e entrevistas com diretores, agentes

escolares e famílias permitiu a produção de um amplo e denso material empírico sobre o problema. Este conjunto possibilitou redimensionar a persistência de desigualdades escolares e estruturais mesmo quando focalizadas as escolas de maior desempenho nas avaliações sistêmicas.

Será que poderemos recomendar que

a escola de qualidade é aquela que apresenta como valor essencial a segurança dos direitos de aprendizagem por parte de seus alunos, aquelas que apresentam uma infraestrutura necessária, que ensina o que é relevante e pertinente por meio de processos acolhidos por parte da comunidade escolar assim como a sociedade servida. Os educadores e servidores bem como os pais dos alunos se encontram atendidos, e os alunos mostram, através de formas objetivas, que aprenderam o que deles se esperava (Soares, 2005, p. 18).

Com esse ponto de vista, o principal indicador de qualidade é o desempenho dos alunos.

As escolas particulares desempenham um papel significativo na oferta educacional em muitos países, representando uma alternativa às escolas públicas. Essas instituições são caracterizadas por serem financiadas principalmente por mensalidades pagas pelos pais dos alunos, em contraste com as escolas públicas, que são financiadas pelo governo. As escolas particulares oferecem uma variedade de modelos pedagógicos, currículos e ambientes de aprendizado que buscam atender às expectativas e necessidades das famílias que optam por esse tipo de educação.

Historicamente, as escolas particulares surgiram como resposta a demandas específicas de educação que não eram plenamente atendidas pelo sistema público. Muitas delas foram fundadas por instituições religiosas, imigrantes, ou grupos comunitários que desejavam preservar e promover certos valores culturais, linguísticos ou religiosos. No Brasil, por exemplo, muitas escolas particulares têm origem em iniciativas de comunidades europeias, como os colégios alemães, italianos e japoneses.

Hoje, a diversidade de modelos pedagógicos nas escolas particulares é ampla. Existem escolas que seguem metodologias tradicionais, com ênfase em disciplinas acadêmicas clássicas, e outras que adotam abordagens alternativas, como Montessori, Waldorf e Construtivista. Essas variações permitem que os pais escolham um ambiente educacional que melhor corresponda às suas filosofias pessoais e às necessidades individuais de seus filhos.

Um dos argumentos mais comuns a favor das escolas particulares é a percepção de que oferecem uma qualidade de ensino superior em comparação com as escolas

públicas. Esta percepção é, em parte, baseada na capacidade dessas instituições de atrair e reter professores qualificados, muitas vezes oferecendo salários e condições de trabalho mais atrativas. Além disso, as escolas particulares tendem a ter turmas menores, o que facilita uma atenção mais individualizada aos alunos.

Outro fator importante é a disponibilidade de recursos. As escolas particulares geralmente possuem mais recursos financeiros, que são investidos em infraestrutura, materiais didáticos, tecnologias educacionais, e atividades extracurriculares. Esses investimentos podem proporcionar um ambiente de aprendizado mais enriquecedor e diversificado, incluindo laboratórios bem equipados, bibliotecas atualizadas, e instalações esportivas de alta qualidade.

Apesar das vantagens, as escolas particulares enfrentam vários desafios. Um dos principais é a questão da acessibilidade. As mensalidades elevadas podem excluir famílias de baixa renda, o que levanta questões sobre equidade e justiça social. Para mitigar esse problema, algumas escolas particulares oferecem bolsas de estudo e programas de assistência financeira, mas esses recursos muitas vezes são limitados e não conseguem atender a todos os que necessitam.

Além disso, as escolas particulares precisam equilibrar as expectativas dos pais com as demandas pedagógicas. Os pais que pagam por uma educação particular frequentemente têm expectativas altas e específicas em relação ao desempenho acadêmico e às oportunidades oferecidas pela escola. Isso pode gerar pressões adicionais sobre a administração e o corpo docente para garantir resultados elevados e satisfazer as demandas dos clientes.

Outro desafio relevante é a necessidade de manter a qualidade e a relevância do currículo em um mundo em rápida mudança. As escolas particulares devem estar atentas às inovações pedagógicas e às mudanças nas necessidades do mercado de trabalho para preparar seus alunos de maneira eficaz. Isso exige investimento contínuo em desenvolvimento profissional para professores e atualização constante dos materiais e métodos de ensino.

O futuro das escolas particulares está intrinsecamente ligado à sua capacidade de se adaptarem às mudanças sociais, econômicas e tecnológicas. A pandemia de COVID-19 destacou a importância da flexibilidade e da inovação no setor educacional. Muitas escolas particulares se destacaram pela rapidez com que adotaram tecnologias de ensino a distância e pela capacidade de oferecer suporte contínuo aos alunos durante os períodos de lockdown.

Além disso, há uma crescente demanda por educação personalizada e por currículos que preparem os alunos para um mundo globalizado e digitalmente conectado. As escolas particulares estão bem-posicionadas para liderar esse movimento, dada a sua flexibilidade e autonomia para experimentar novas abordagens pedagógicas. A integração de habilidades do século XXI, como pensamento crítico, criatividade, colaboração e alfabetização digital, será essencial para preparar os alunos para o futuro.

As escolas particulares desempenham um papel vital no panorama educacional, oferecendo alternativas diversas e de alta qualidade para as famílias. Embora enfrentem desafios significativos, como a acessibilidade financeira e a necessidade de inovação contínua, essas instituições têm o potencial de liderar avanços importantes na educação. O sucesso futuro das escolas particulares dependerá de sua capacidade de equilibrar tradição e inovação, garantindo que possam atender às necessidades e expectativas de suas comunidades de maneira eficaz e equitativa.

7. RESULTADO E DISCUSSÃO

Esta seção apresentará os dados e considerações analíticas relevantes ao que foi coletado e analisado neste estudo, com base em questionários com os professores e entrevistas semiestruturadas com os coordenadores, sobre o desenvolvimento profissional docente, procuramos demonstrar os dados coletados nas três escolas particulares investigadas e apresentar de que forma estes docentes vêm se desenvolvendo profissionalmente. Os resultados aqui descritos são resultados de uma análise de conteúdo baseada em Bardin (1977), que demonstra a compreensão dos respondentes a partir da qual as categorias analíticas foram identificadas

A análise será feita pelos dados colhidos em três Escolas Particulares de Aracaju, localizadas na região Centro Sul, consideradas de grande porte (o porte é determinado pelo número de turmas atendidas pela instituição), no nosso estudo, era requisito as matrículas serem superiores a 600 alunos, e em média possuir todas as etapas de ensino: Infantil, Fundamental Séries Iniciais, Fundamental Séries Finais e Ensino Médio. As escolas de grande porte proporcionam ao aluno a oportunidade de seguir uma mesma linha educacional ao longo de sua vida escolar. Essas escolas, que chamo de lócus da pesquisa, possuem uma estrutura boa, laboratórios, quadra, biblioteca, parquinhos, piscina, laboratório de informática, robótica e boas salas de aula climatizadas, além de bons equipamentos e número suficiente de assistentes para as atividades escolares.

O Desenvolvimento Profissional Decente, DPD, também é considerado um conjunto de procedimentos e estratégias que auxiliam os professores a ponderarem sua própria prática, esse procedimento facilita a geração de conhecimento prático, estratégico e o aprendizado a partir da própria experiência. Marcelo García, (1999, p. 144) descreve está como sendo “uma das características mais importantes da DPD”. Contudo, as opiniões do autor ainda afirmam que os professores estão sempre evoluindo profissionalmente, em decorrência de múltiplos fatores.

A teoria de Marcelo García (1999, p. 146-192) diz respeito ao desenvolvimento profissional, e nos direciona a alguns modelos, tipo de formação continuada que contribui para o desenvolvimento profissional e identifica que, com o tempo, outros modelos provavelmente surgirão ou complementarão os existentes. Esses “modelos”, procuro a sua existência na realidade das escolas pesquisadas, observando a sua contribuição para o docente, e o seu desenvolvimento profissional. Vejamos esses modelos abaixo relacionados.

- “Modelo de Desenvolvimento Profissional Autônomo” – concepção de que os professores aprendem sozinhos, são capazes de construção de aprendizagens autodirigidas e autoindicadas;
- “Modelo de Desenvolvimento Profissional baseado na reflexão, no apoio profissional mútuo e na supervisão” – refere-se ao uso de estratégias que proporcionem a reflexão e o desenvolvimento de competências meta cognitivo; ainda o conhecimento e análise do trabalho do professor compartilhado e/ou supervisionado por outro profissional e colegas;
- “Modelo de Desenvolvimento Profissional através do desenvolvimento e inovação curricular e a formação no centro” – envolve atividades de adaptação curricular e desenvolvimento de projetos para resolução de problemas da própria organização escolar; promove aprendizagens a partir da necessidade de um problema a resolver;
- “Modelo de Desenvolvimento Profissional através dos cursos de formação” – envolve os espaços formais de formação e aprendizagens na interação e coletividade;
- “Modelo de Desenvolvimento Profissional através da investigação” – implica a investigação de uma situação do cotidiano escolar que possibilite aprendizagens da docência;
- “Modelo de Desenvolvimento Profissional Integrador – SIPPE” – é um modelo de proposta integradora e que envolve aspectos dos outros modelos já citados, o Sistema Integrado para Aperfeiçoamento dos Professores em Exercício (SIPPE). Visa à institucionalização do aperfeiçoamento dos professores centrado na escola, com o local de trabalho dos professores como ponto de partida para o desenvolvimento profissional;
- “Desenvolvimento do professor como desenvolvimento de conhecimento (s) e de competência (s)” – é importante para a dimensão do trabalho docente, pois é preciso saber para ensinar (não se ensina o que não sabe). As oportunidades para aprender e para ensinar buscam a melhoria da qualidade da educação;
- “Desenvolvimento do professor como mudança ecológica” – tem a ver com o trabalho e suas condições;
- “Desenvolvimento do professor como (desenvolvimento da) compreensão pessoal” – o desenvolvimento envolve mudanças profundas, de vários âmbitos,

na pessoa do professor. Considera o professor integral, suas histórias de vida, historicidade.

Assim, Marcelo García sugere que o desenvolvimento profissional docente deve atender à necessidade de melhorar os níveis de aprendizagem e sucesso escolar dos alunos e buscar elevar a qualidade dos professores e do ensino. Por isso, estão sendo realizados esforços, com a intenção de assegurar aos professores uma formação contínua, para atualização dos conhecimentos do conteúdo e no sentido de persistir na formulação de estratégias para a organização da sala de aula, do ensino e da avaliação.

Para uma melhor compreensão da análise vamos codificar essas escolas, cumprindo o que diz o trabalho aprovado pelo comitê de ética. As escolas, professores e coordenadores receberam um código, preservando a identidade de cada integrante da pesquisa conforme projeto aprovado no Comitê de Ética. As escolas serão numeradas em E1, E2 e E3, os professores em P1E1, P1E2 e P1E3 e assim sucessivamente, os Coordenadores seguem a codificação dos professores: C1E1, C1E2 e C1E3. O que facilitará a compreensão das vozes nas análises.

As categorias propostas buscaram analisar e compreender a formação continuada de professores de escolas particulares de Aracaju. De acordo com o objetivo geral e os objetivos específicos, surgem as seguintes categorias:

- Categoria 1. Fases do desenvolvimento profissional;
- Categoria 2. Inovação e Desenvolvimento profissional Docente;
- Categoria 3. Organização da Escola;
- Categoria 4. Formação pedagógica;
- Categoria 5. Interação teoria e prática;
- Categoria 6. Como fui formado e como atuo
- Categoria 7. Individualização pessoal x profissional.

Para realizar a análise, foram considerados os questionários preenchidos/válidos e entrevistas. Os dados obtidos revelam os conhecimentos, as percepções, as dificuldades e as experiências dos professores sobre o desenvolvimento profissional dos professores. Com relação as disciplinas ministradas observamos uma quantidade de 127 professores para as séries finais do fundamental nas três escolas, elas apresentam coordenação por ano de ensino, apresentando um quantitativo de 12 coordenadores na escola, mais de 700 alunos, e observou-se uma grande fidelização dos alunos a escola.

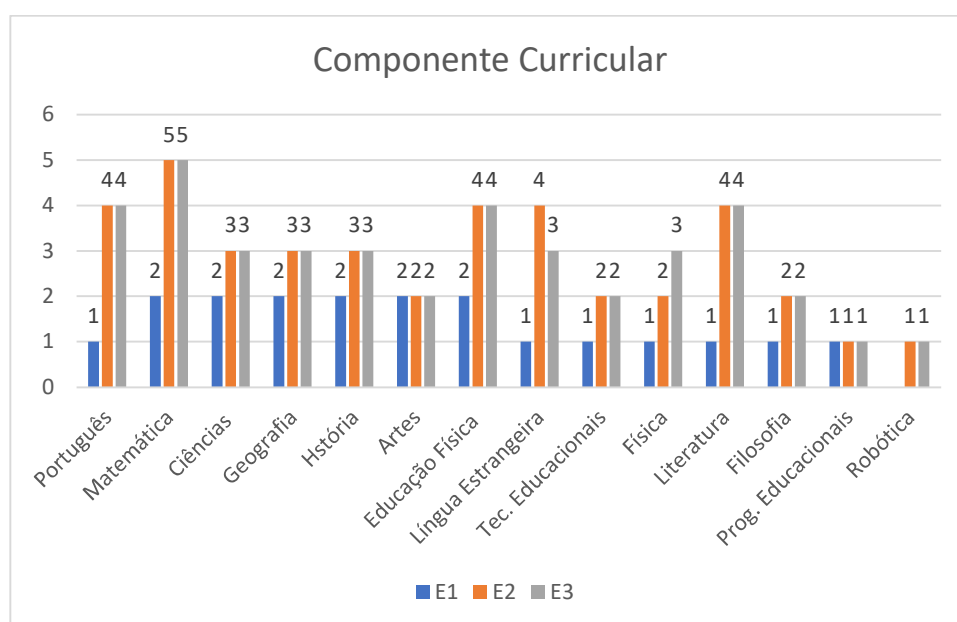
CATEGORIA 1 – Fases do Desenvolvimento Profissional

A categoria "Fases do Desenvolvimento Profissional" é uma das formas de analisar a trajetória dos docentes em termos de sua evolução ao longo da carreira. Diferentes autores abordam o desenvolvimento profissional como um processo contínuo e multifacetado, no qual os professores passam por fases distintas, cada uma com suas próprias características, desafios e necessidades formativas.

A aplicação da categoria "Fases do Desenvolvimento Profissional" em escolas particulares é relevante porque essas instituições muitas vezes possuem expectativas elevadas em relação à qualidade do ensino e à capacidade dos docentes de se adaptar rapidamente a inovações pedagógicas. Além disso, o ambiente das escolas particulares pode favorecer uma maior personalização nas formações oferecidas aos docentes, de acordo com a fase em que eles se encontram, promovendo uma trajetória profissional mais planejada e articulada com os objetivos da instituição.

Em resumo, a análise das fases do desenvolvimento profissional proporciona uma visão mais estratégica e individualizada do processo de formação contínua, permitindo que as escolas e os próprios professores identifiquem suas necessidades específicas em cada etapa de sua carreira.

Gráfico 1 - Componente Curricular que ministrou



Fonte: Próprio Autor.

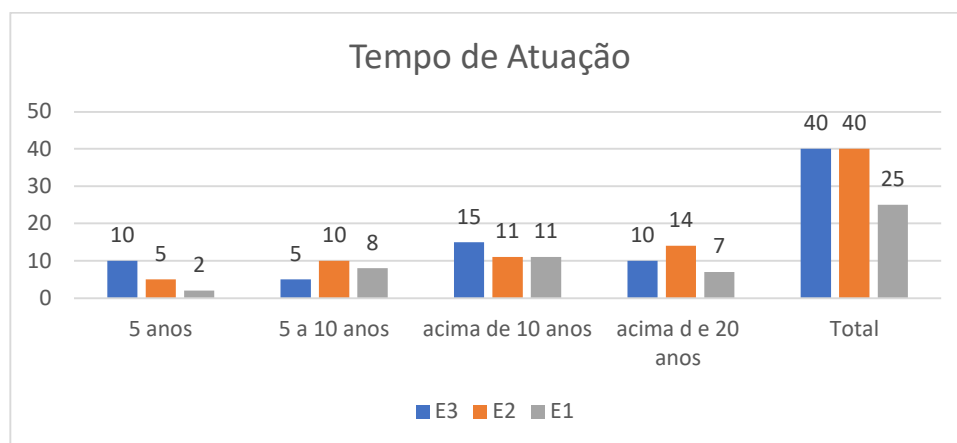
O gráfico trata dos componentes curriculares ministrado pelos docentes, essa informação tem relevância e ganhou importância, uma vez que embora todos sejam licenciados, pode existir uma desconexão entre a formação e currículos dos diferentes componentes curriculares e pode de certa forma impactar as respostas em algumas categorias. Esses dados vão configurar como informação, uma vez que não vamos tratar dessa temática na pesquisa. Percebe-se que os dados revelam um grupo de participantes bastante heterogêneo no tocante às diferentes disciplinas ministradas pelos docentes, nosso universo gira em torno de 125 docentes de três unidades escolares participando da pesquisa.

Esse gráfico tem a finalidade de trazer a percepção em relação aos docentes presente na pesquisa onde mostra o número de docentes em áreas específicas que tem nas escolas, aqui observamos que uma escola é maior do que a outra, no sentido de demanda, é importante saber que a escola maior pode apresentar resultados diferentes das demais.

O texto de Marcelo Garcia (2013) apresenta reflexões fundamentais que podem ser diretamente interligadas à minha tese "FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE DOCENTES QUE ATUAM EM ESCOLAS PARTICULARES DE ARACAJU". A abordagem de Garcia sobre a inserção profissional dos professores evidencia um momento crítico no desenvolvimento docente: os primeiros anos de atuação, marcados pela transição da condição de estudante para a de profissional.

Esse período é caracterizado por tensões e intensa aprendizagem em contextos desconhecidos, o que está alinhado ao seu interesse em compreender como a formação inicial e continuada molda as práticas pedagógicas de professores no contexto específico de escolas particulares em Aracaju. A necessidade apontada por Garcia de adquirir e consolidar conhecimentos profissionais, bem como equilibrar as dimensões pessoal e profissional, dialoga diretamente com a investigação da sua tese sobre como os processos de desenvolvimento e formação docente são organizados e avaliados nessas instituições.

Além disso, os desafios de adaptação ao papel profissional em um ambiente educacional particular, com suas especificidades e demandas, reforçam a pertinência de explorar as estratégias formativas que auxiliam os docentes no enfrentamento dessa etapa de inserção. Isso pode incluir programas de mentoria, comunidades de prática e processos reflexivos contínuos que, como sugere Garcia, contribuem para que os professores iniciantes desenvolvam competências e resiliência no exercício de sua profissão.

Gráfico 2 - Há quanto tempo atua na Educação Básica?

Fonte: Próprio autor

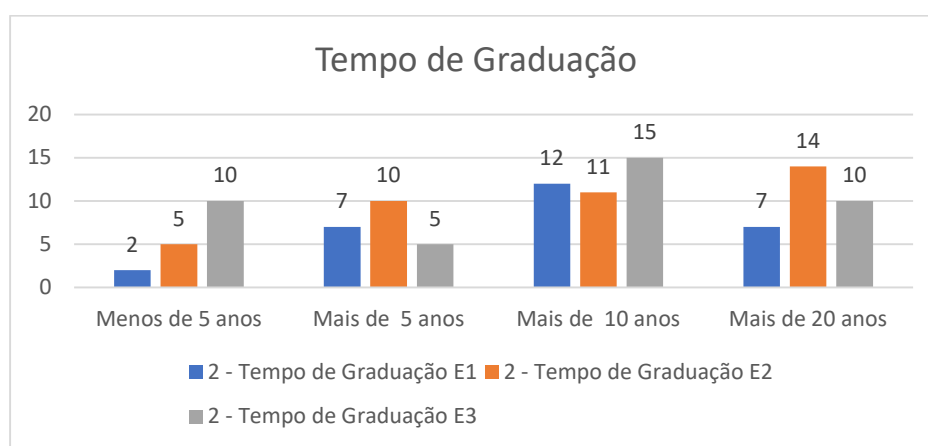
Pelo gráfico observamos que ampla maioria dos professores 24,5% acima de 20 anos e 29,1% acima de 10 anos e 18,1% entre 5 e 10 anos, com 5 anos ou menos 13,4% possuem um tempo grande de atuação, o que nos indica um grau de experiência profissional, as E1, E2 e E3 apresentam em seus quadros professores com um tempo grande de experiência em sala de aula, a concentração nas três escolas está acima de 10 anos, observamos uma parcela muito pequena no tempo inferior a 5 anos.

Em seus estudos, Marcelo García (2009) encontrou sequências no tipo de desenvolvimento da carreira do professor e as classificou em etapas básicas, de acordo com os anos de carreira, lembrando que estas não devem ser tomadas como fases estáticas ou lineares, mas concebidas por meio de uma relação dialética: entrada na carreira (um a três anos de docência): fase de sobrevivência, descoberta e exploração; estabilização (quatro a seis anos): sentimento de competência e pertencimento a um corpo profissional; diversificação ou questionamentos (sete a vinte e cinco anos): estágio de experimentação, motivação, busca de novos desafios e/ou momento de questionamentos e reflexão sobre a carreira; serenidade e distanciamento afetivo e/ou conservadorismo e lamentações (25 a 35 anos): pode levar ao conformismo ou ao ativismo; e, por fim, fase de desinvestimento, recuo e interiorização (35 a 40 anos): pode ser sereno ou amargo.

A grande maioria dos docentes se encontram no estágio de experimentação, motivação, busca de novos desafios e/ou momento de questionamentos e reflexão sobre a carreira. Uma parcela pequena se encontra na fase do sentimento de competência e pertencimento a um corpo profissional; diversificação ou questionamentos.

Para auxiliar os professores mais novos, a coordenação faz um trabalho de monitoramento com acompanhamento dos professores novos, que não possuem experiência em sala de aula, esse monitoramento que os coordenadores fazem com os professores iniciantes assemelha-se com processo de indução que pode ser observado nos países da América Latina referente à inserção dos professores e sem experiência em relação às práticas pedagógicas.

Gráfico 3 - Quanto anos possui graduação em licenciatura?



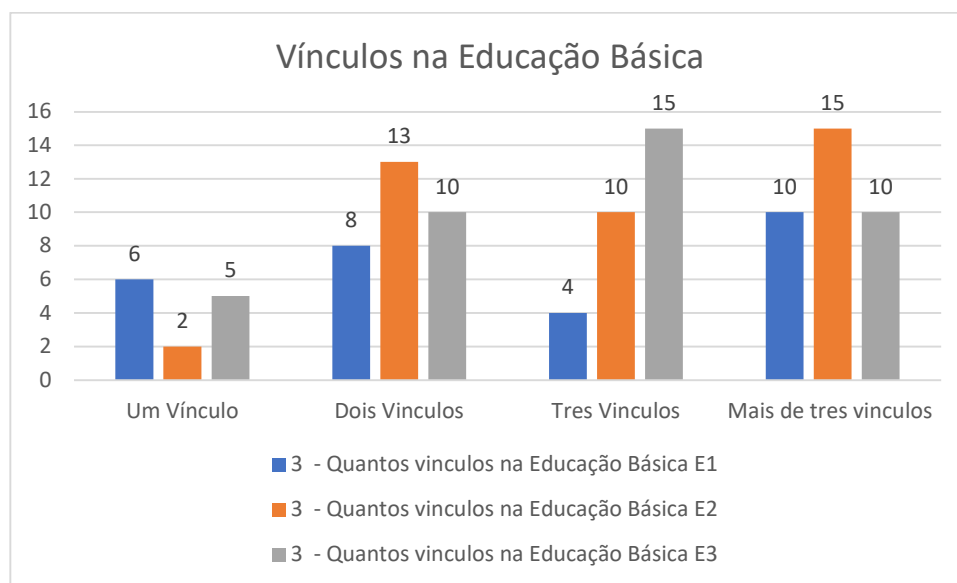
Fonte: Próprio Autor.

Segue a mesma linha do tempo de serviço professores com experiência alta já que a grande maioria se encontra na faixa de mais de 10 anos e 20 anos no somatório superior a 60% dos professores das escolas.

O autor Piéron (1996) classifica como principiante o estudante e o professor no 1º ano de atuação, que tem como principal preocupação adquirir experiência. No caso dos professores que se encontram com dois e três anos de experiência, ele chamou de principiante avançado, fase em que o docente começa a responder ao contexto e a desenvolver certo conhecimento estratégico. A partir dos cinco anos de prática, o professor construiu um expressivo repertório de experiências e possui um sentido mais global da aula, podendo ser chamado de professor eficaz. Após essa fase, o professor assume uma postura de professor expert. No entanto, segundo essa teoria, somente alguns professores são capazes de atingir esse patamar que implica em ensinar intuitivamente, respondendo às situações escolares com fluidez, quase que inconscientemente, ao menos que surja um problema específico. Observação do dado crucial em relação a baixa demissão, fidelidade e ascensão do professor, em função do investimento feito pela escola.

Segundo uma das coordenadoras C4E2: “é interessante para a escola ter baixa rotatividade de professor, pois eles são nossos cartões de visita, os que se adaptam ao regime da escola são mantidos, pois precisamos de resultados de excelência, uma equipe coesa, unida e disposta a realizar as atividades e certeza de resultados de qualidade”.

Gráfico 4 - Quantos vínculos empregatícios possui na Educação Básica?



Fonte: Próprio Autor.

Em relação ao número de vínculos que os participantes possuem, observa-se que a maioria, cerca de 36% possuem mais de três vínculos e 23% possuem três vínculo, 24,4 possuem dois vínculos e 10,2% somente um vínculo. Levando em consideração os dados do grupo preponderante, torna-se relevante apontar que ao possuir mais de três vínculos, pode-se existir uma possível facilitação ou dificuldade no desenvolvimento profissional destes docentes, uma maior quantidade de vínculos pode proporcionar uma maior estabilidade financeira, mas em contratempo demanda destes professores uma maior carga horária e consequentemente um tempo menor para realização destas formações.

A grande maioria apresenta mais de três vínculos, o que implica em uma possibilidade de ausência de tempo para realizar formação.

A P3E1, diz na entrevista: “Trabalho em 7 escolas para manter meu padrão de vida, logo me falta tempo, só tenho sábado para planejar minhas aulas, quando não é letivo e domingo para pensar em minha casa e coisas pessoais, não encontro motivação, mal consigo descansar ou ter vida pessoal”.

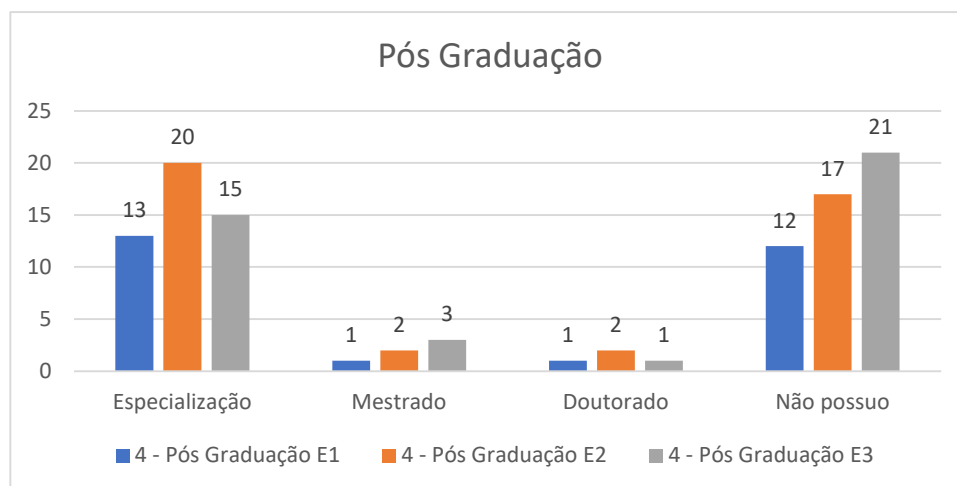
Esses professores não apresentam vínculos com escolas públicas, trabalham em escolas variadas, porém todas da rede particular de ensino de Aracaju.

Conforme P15E3 “Só trabalho na rede particular tenho 5 vínculos, me considero estabilizado todas as escolas tenho mais de 8 anos de ensino, estou bem entrosado com o regime de cada escola, o que facilita minha vida, até agora consigo cumprir todos os horários, corrido, mas tenho resultados”.

Segundo Moreira, Nascimento, Sonoo e Both (2010) analisaram o nível de percepção de qualidade de vida no trabalho, baseado no parâmetro socioambiental, o tipo de comportamento referente ao perfil do estilo de vida individual, com base no parâmetro individual, e suas associações com os ciclos de desenvolvimento profissional. O que podemos observar nas entrevistas que as altas cargas de horas trabalhadas, traz reflexos na qualidade de vida e laboral do professor, os professores da rede privada, apresentam essa peculiaridade, vários vínculos empregatícios.

Então partindo da ideia de que a formação de pessoas é algo complexo e diverso, o conceito de desenvolvimento profissional é derivado de García (1999), que acredita em uma série de processos e estratégias para promover a reflexão experiência prática dos professores, o que ajuda os professores a produzirem conhecimento prático e estratégico e ser capaz de aprender com eles. Portanto, ao considerar a complexidade do treinamento em termos de educação, o autor divide a formação de professores em múltiplas etapas, o que ajuda para esclarecer o conteúdo de ensino e aprendizagem, são eles: fase de pré-treinamento: incluindo a experiência de ensino anterior geralmente vive como um aluno; treinamento inicial: fase de preparação formal em uma instituição específica formação de professores; fase inicial: corresponde a formação profissional de professores; fase de formação contínua: incluindo todas as atividades que possibilitam seu desenvolvimento e progresso profissional de ensino.

Gráfico 5 - Durante o seu desenvolvimento profissional, você realizou algum tipo de Pós-Graduação?



Fonte: Próprio Autor.

Em relação a Pós-graduação a E1 tem um contingente razoável nas especializações que é acompanhado pela E2 e E3 em volta de 38% dos professores, mestrado e doutorado o percentual é de 0,78% e somente com graduação é expressiva a quantidade de professores 39,4%. A alegação da grande maioria é o fator tempo, em função da grande demanda de aulas a serem ministradas em diversas escolas.

Percebeu-se nessa categoria que a maioria dos docentes se encontram em uma fase de formação permanente, em que o ensino se mostra mais fluido e aperfeiçoado, consoante a isso, nota-se também que a maioria desses docentes possuem mais de 5 anos de exercício docente o que embora não seja uma regra, apresenta-se como uma característica desse nível de formação e desenvolvimento profissional.

Levando em consideração os dados do grupo preponderante, torna-se relevante apontar que ao possuir dois vínculos, pode-se existir uma possível facilitação ou dificuldade no desenvolvimento profissional destes docentes. Uma vez que, por exemplo, ter dois vínculos possa proporcionar uma maior estabilidade financeira, em contratempo demanda destes professores uma maior carga horária e consequentemente um tempo menor para a realização destas formações, no entanto, nenhum dos pesquisados informaram ter mais de dois vínculos com a educação básica.

No tocante ao tipo de formação continuada realizada, percebe-se que a maioria dos docentes possuem apenas especialização, com porcentagem pequena no nível de mestrado e nenhum com doutorado. Esses dados podem ter diversos significados, que possivelmente se mostram relevantes para uma futura pesquisa. Uma vez que podem estar

relativamente ligados a alguns fatores, como: vontade, falta de tempo e disponibilidade do professor, pouca oferta ou dificuldades na realização de outras formações, pouco retorno financeiro e valorização de cada título na profissão docente, entre outros.

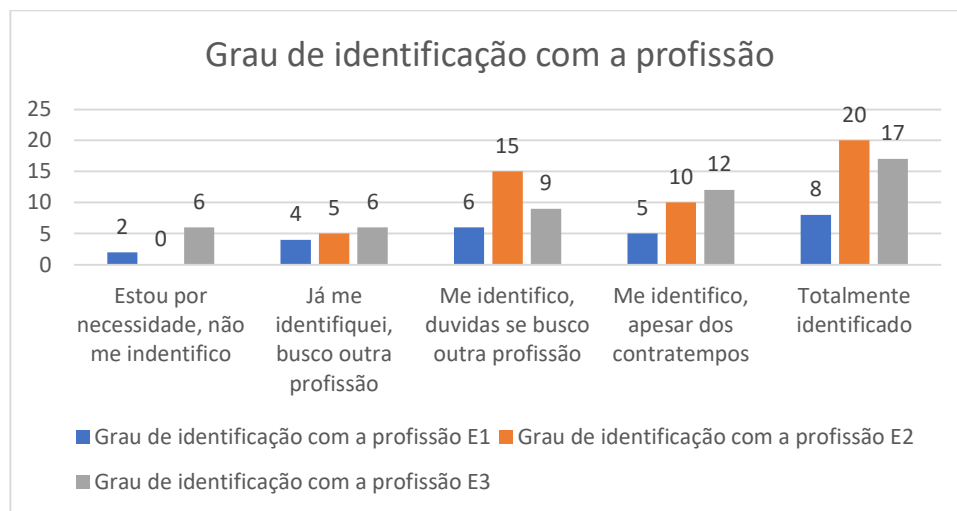
Observamos que os professores contratados sem mestrado ou doutorado raramente saem para fazer esse tipo de especialização em função do tempo, em virtude dos diversos vínculos, não permite que eles possam cursar mestrado ou doutorado. Por esse motivo observamos um alto índice de especialização uma vez que esse tipo de formação é possível fazer a distância, então há um investimento na pós-graduação, a grande maioria possui de um até sete vínculos, como observado durante as entrevistas e conversas.

A minha tese tem o foco está em compreender como os processos de formação e desenvolvimento profissional se manifestam nas práticas pedagógicas dos docentes de escolas particulares de Aracaju. Há um destaque para os processos formativos organizados pela escola e como estes refletem as especificidades do setor privado.

O Modelo de Garcia, parte do pressuposto de que o professor é autônomo em sua busca por conhecimento e aprendizado. O desenvolvimento profissional ocorre como um processo autogerido, onde o docente identifica suas necessidades e busca soluções de forma independente.

Dessa forma, na perspectiva de Garcia observamos o seguinte modelo de desenvolvimento profissional: “Modelo de Desenvolvimento Profissional Autônomo” – concepção de que os professores aprendem sozinhos, são capazes de construção de aprendizagens autogeridas e autoindicadas, a busca por formação por parte do docente nos leva a um crescimento nas suas atividades em sala de aula.

Gráfico 6 - No atual momento, em que grau de identificação você se encontra com relação a sua profissão



Fonte: Próprio Autor.

Observamos um percentual da ordem de 35,4% dos docentes totalmente identificados com a profissão, 21,3% se identificam, apesar dos contratempos, com a profissão docente, 23,6% possuem dúvidas sobre buscar outra profissão, 11,8% pensam em buscar outra profissão.

Novoa fala que nossas histórias influenciam nossos pensamentos, nossas concepções e construções de conceitos, afinal, “é impossível separar o eu profissional do eu pessoal” (Novoa, 1992, p. 17). De acordo, ainda, com Novoa, os docentes não podem se despir da sua pessoa ao entrarem onde trabalham, eles levam consigo as crenças, as alegrias, as decepções, as angústias os conflitos pessoais e profissionais. Novoa sustenta que a forma como o docente ensina está diretamente relacionada com a representação que ele tem de si mesmo ao ensinar.

Dessa forma, por meio de nossa atuação profissional nós formamos permanentemente junto com os nossos pares, porquanto, não é possível se referir a sociedade sem considerar o intenso movimento de (trans)formação que ela exerce em nós. Nesse sentido, a ação docente também está intrinsecamente relacionada aos processos de transformações que a sociedade vive cotidianamente.

Corroborando com essa asserção, Marques (2006, p. 43) afirma que “o homem é, por natureza, o que é ou deseja ser; por isso necessita, ele mesmo, formar-se, segundo as exigências do seu ser e do seu tempo”.

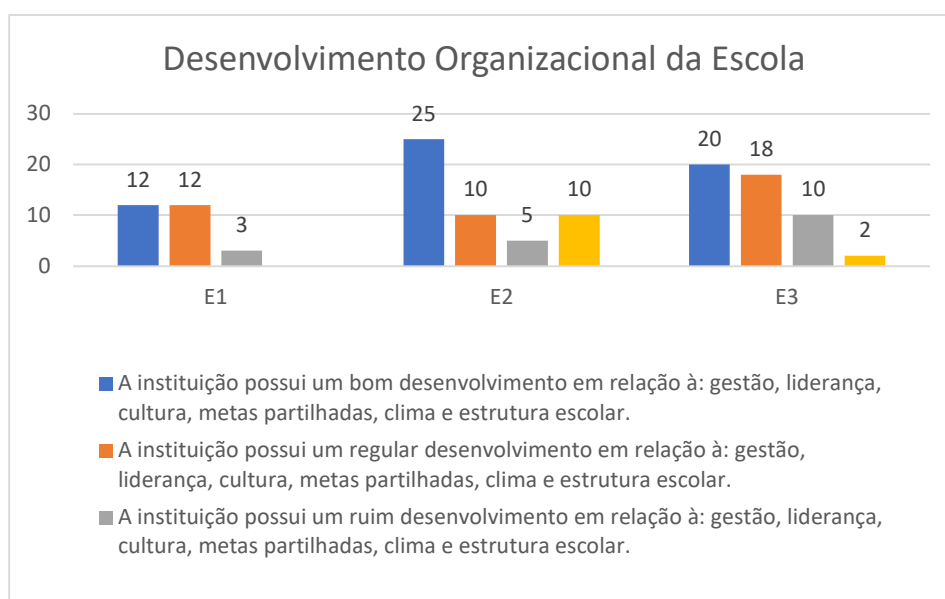
CATEGORIA 2 – Desenvolvimento Organizacional da Escola

A categoria "Desenvolvimento Organizacional da Escola" refere-se ao processo de evolução, estruturação e melhoria contínua das instituições de ensino como um todo, o que inclui a gestão escolar, a cultura institucional e o papel que a escola desempenha no desenvolvimento profissional de seus docentes. O desenvolvimento organizacional de uma escola impacta diretamente a formação docente e o desenvolvimento profissional dos professores, pois cria o ambiente necessário para o aperfeiçoamento contínuo, inovação e colaboração.

O desenvolvimento organizacional da escola é um pilar essencial para o sucesso do desenvolvimento profissional docente. Uma escola que investe em seu crescimento institucional, criando uma cultura de aprendizagem, oferecendo apoio formativo e mantendo uma gestão participativa, possibilita que os professores não apenas se desenvolvam em termos individuais, mas também contribuam para o avanço pedagógico da própria instituição.

Em resumo, a categoria "Desenvolvimento Organizacional da Escola" está intimamente ligada à qualidade da formação docente e ao sucesso do desenvolvimento profissional. Ao alinhar o crescimento institucional com as necessidades e desafios enfrentados pelos professores, a escola cria um ambiente favorável à aprendizagem e à inovação contínua.

Gráfico 7 - Quanto ao desenvolvimento organizacional da escola que você trabalha, responda. Marque X somente em uma alternativa.



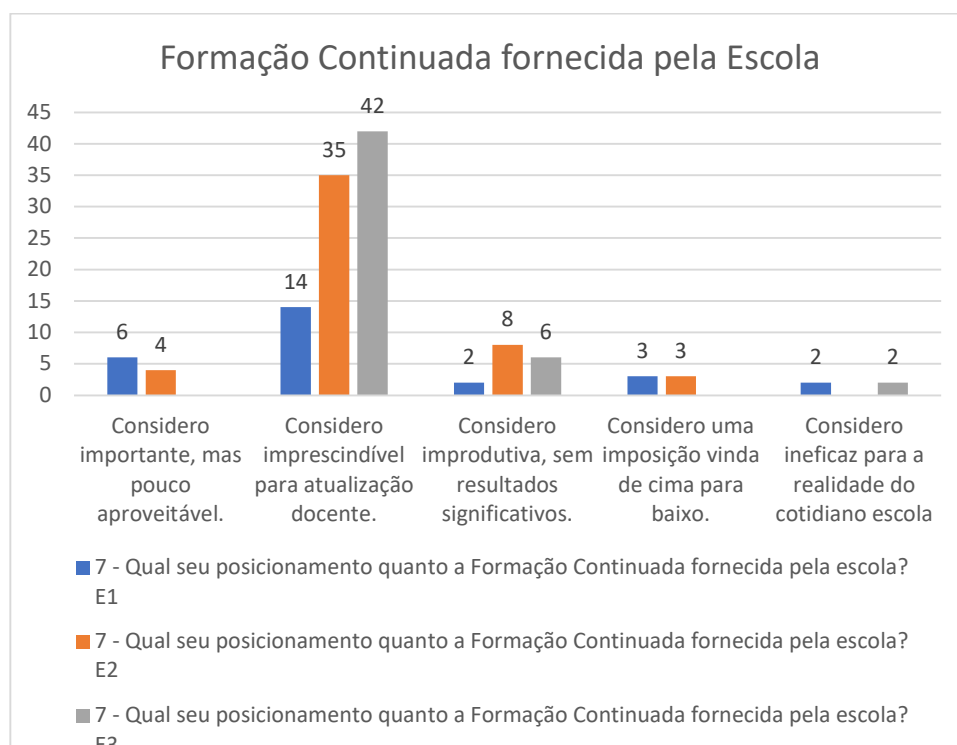
Fonte: Próprio Autor.

Com relação ao desenvolvimento organizacional da instituição, 45% relataram que a sua instituição possui um bom desenvolvimento e 31,5% informaram que a instituição possui um regular desenvolvimento no tocante à gestão, liderança, cultura, metas partilhadas, clima e estrutura escolar, 14,2% acham ruim o desenvolvimento em relação a gestão e 9,5 não tem conhecimento que a instituição possua alguma ação para desenvolvimento organizacional da escola.

Existe uma ligação dos processos de formação de professores com o desenvolvimento organizacional da escola, os processos de formação de professores estão intimamente ligados ao desenvolvimento organizacional da escola. A formação de professores é fundamental para garantir a qualidade do ensino e o sucesso dos estudantes. Além disso, a forma como a escola organiza e promove essa formação pode ter um impacto significativo na eficácia e no crescimento da instituição como um todo. Atracção e seleção de professores: O processo de formação começa na contratação e seleção de professores. Uma escola que valoriza a formação contínua pode buscar candidatos que demonstrem interesse em aprimorar suas habilidades e conhecimentos por meio de programas de formação. Isso contribui para a construção de uma equipe de educadores comprometidos e engajados. Observamos que 45% dos professores fazem essa observação.

Com relação ao desenvolvimento profissional contínuo, a escola pode oferecer oportunidades regulares de desenvolvimento profissional aos seus professores. Isso pode incluir workshops, cursos, seminários e outras atividades que visam melhorar as habilidades de ensino e atualizar o conhecimento pedagógico. Essas oportunidades não apenas beneficiam os professores individualmente, mas também enriquecem a cultura organizacional da escola, promovendo uma mentalidade de aprendizado contínuo. Com o compartilhamento de boas práticas, os processos de formação podem servir como um espaço para os professores compartilharem suas experiências e boas práticas. Isso promove a colaboração entre os educadores, cria um ambiente de apoio mútuo e fortalece a cultura de trabalho em equipe na escola. O compartilhamento de boas práticas também pode influenciar positivamente as estratégias de ensino adotadas pela escola como um todo, levando a uma melhoria geral da qualidade do ensino.

Gráfico 8 - Qual seu posicionamento quanto a Formação Continuada fornecida pela escola? Marque X somente em uma alternativa.



Fonte: Próprio Autor.

Os docentes foram indagados sobre qual a opinião deles em relação à formação continuada e obtivemos os seguintes dados: 39,1% consideram uma ação imprescindível para o exercício docente, 30,4% consideram essa formação importante, mas pouco aproveitável, 17,4% consideram ineficaz para a realidade do cotidiano escolar, 8,7% acredita que tal atividade é improdutivo e não apresenta resultados significativos e por fim, 4,3% considera que essas formações são uma imposição vinda de cima para baixo.

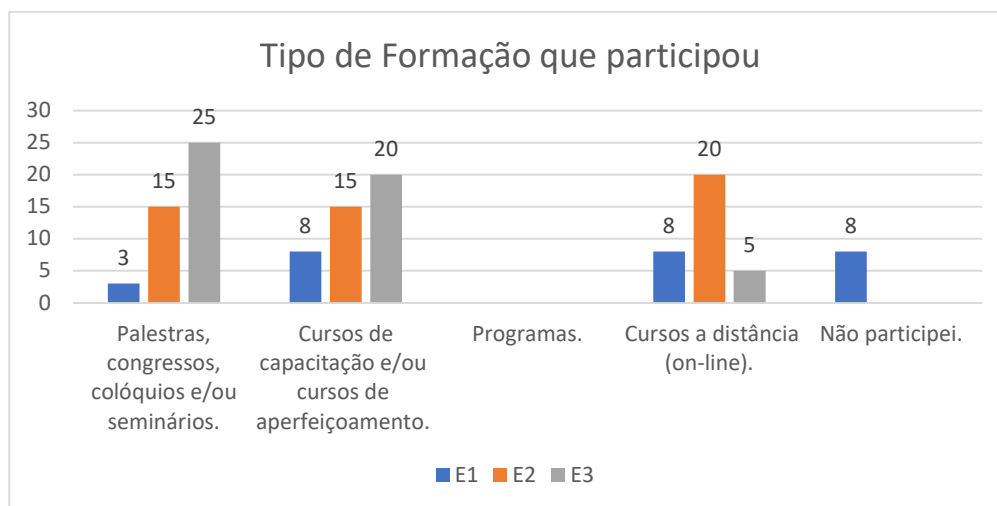
Além da formação inicial, é importante que os professores continuem buscando atualização e participem de programas de desenvolvimento profissional ao longo de suas carreiras. Isso lhes permite adquirir novas habilidades, atualizar seus conhecimentos e se adaptar às mudanças nas práticas educacionais e nas necessidades dos alunos. No entanto, vale ressaltar que a formação inicial por si só pode não ser suficiente para atender a todas as demandas da educação. O tipo de educação que será pedido para professores desenvolverem também é influenciado por fatores como o currículo escolar, as políticas educacionais, as necessidades dos alunos e as expectativas da comunidade escolar. Portanto, é importante que os professores sejam flexíveis, busquem o aprimoramento

constante e estejam abertos a aprender e se adaptar ao longo de suas carreiras para oferecer uma educação de qualidade aos estudantes.

Segundo P6E3, “a formação vem suprir as necessidades observadas que podem trazer uma melhora no processo de aprendizagem”.

Observamos com isso o “Modelo de Desenvolvimento Profissional através dos cursos de formação” – envolve os espaços formais de formação e aprendizagens na interação e coletividade;

Gráfico 9 - Você participou de alguma ação de formação continuada fornecida pela escola nos últimos 4 anos? É permitido marcar em mais de uma alternativa.



Fonte: Próprio Autor.

Nesse gráfico, buscou-se identificar qual foi o tipo de formação continuada que as instituições pesquisadas forneceram para os docentes investigados nos últimos quatro anos, sendo que em sua maioria, 34,6% dos participantes realizaram cursos de capacitação/aperfeiçoamento, seguido de 33,8% que realizaram formações do tipo: palestras, colóquios e/ou seminários e por fim, 25,9% realizaram cursos à distância de modo on-line, não sendo identificado nenhum docente que tenha participado de um programa de formação continuada, e 6,2% não participou de nenhum dos modelos mencionados na questão.

Em relação a essa categoria, podemos observar que em muitas das vezes as instituições possuem uma boa gestão em relação à organização escolar, já em relação ao posicionamento dos professores sobre a formação continuada fornecida pela escola foi

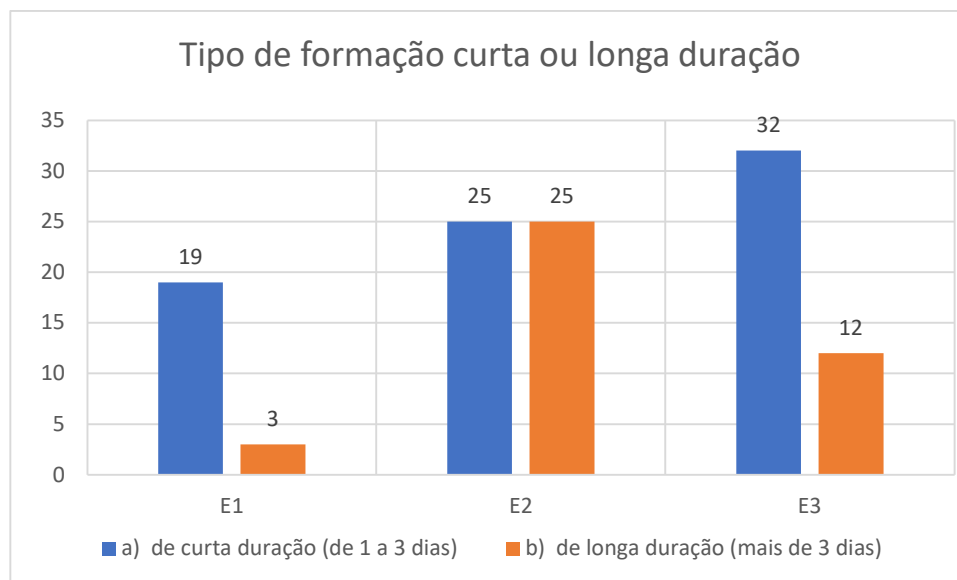
possível observar que os docentes divergem bastante em relação ao posicionamento sobre as suas efetividades. No entanto, pode-se reparar que a maior porcentagem, considera a formação como algo indispensável para um bom exercício docente.

Por fim, observou-se que a maioria das formações oferecidas por estas instituições, são, como dito anteriormente na revisão de literatura, apontadas como formações pouco eficientes, que não beneficiam ou modificam de maneira significativa a prática docente destes profissionais, sendo eles os cursos de capacitação/aperfeiçoamento, palestras, congressos etc. Uma vez que estas formações se mostram distantes e pouco contextualizadas com as instituições escolares.

Quando questionados sobre a oferta de cursos de formação continuada ou curso de aperfeiçoamento, o E1P9 relatou que buscou cursos por conta própria, além dos que foram planejados pela escola, pois conseguiu identificar diferenças na abordagem: “[...] de cara você vê o cerne, a questão do olhar pedagógico, nos outros cursos que eu acabei procurando, deparei-me com um olhar totalmente construtivista ou pós-construtivista.” Acreditou, porém, que a escola oferecia formação com linhas semelhantes àquelas que foram oferecidas em instituições particulares, e em outro exemplo, mencionou a formação em uma temática durante a graduação, que considerou deficitária para a atuação em sala: “[...] a gente sabe que não é suficiente, três semestres de matéria não são suficientes para você abarcar com todas as dinâmicas o que acontece na sala de aula.”

Segundo Santos (2021), no Brasil, é notado que os professores estão vivenciando os reflexos dessas reformas no seu trabalho. Diante disso, a formação docente torna-se peça-chave na implementação de novas normativas, uma vez que se acredita que sem o professor como um dos principais sujeitos da educação, as reformas nunca se tornarão eficazes, pois, em grande parte da implementação destas propostas são os professores que estão presentes efetivamente, mas na maioria das vezes não fazem parte do processo de elaboração dos programas de formação continuada, o que os tornam pouco eficazes ou impraticáveis.

Gráfico 10 - Com relação a formação contínua nos últimos 2 anos, indique quantas formações frequentou de curta e de longa duração:



Fonte: Próprio Autor.

A grande maioria dos professores, por sua quantidade de aulas ministradas em diversas escolas, apresentam dificuldade em participar de formações de longa duração, conforme as conversas, durante as visitas, foi averiguado a participação nas formações quando estão nos horários da escola. Caso contrário geralmente estão em outras escolas uma vez que possuem vários vínculos.

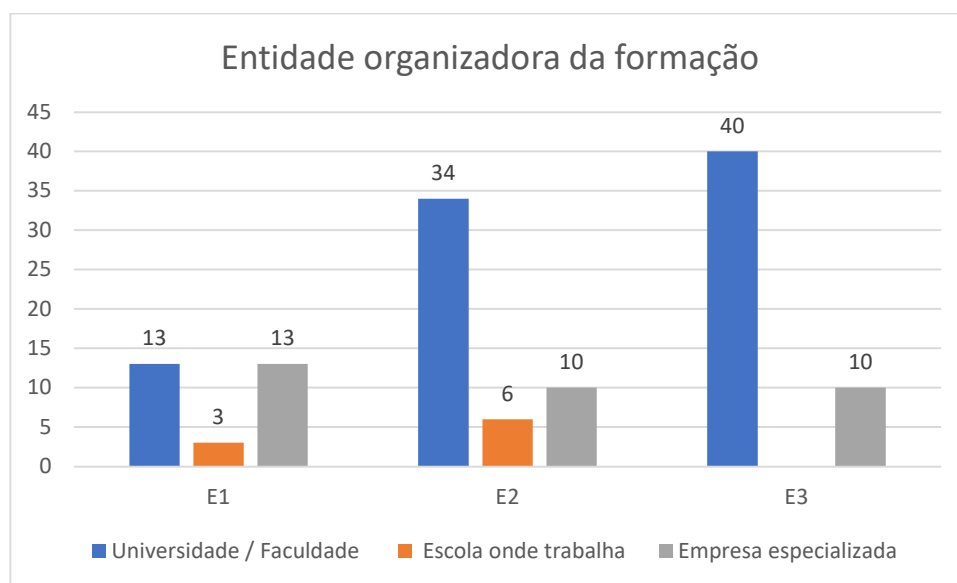
Segundo Day, essas atividades contribuem ainda para a qualidade da educação na sala de aula. Além disso, ao apontar alguns indicadores do desenvolvimento profissional dos professores, o autor os descreve como um [...]

processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, reveem, renovam e ampliam, individualmente ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, os conhecimentos, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e práticas profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais (Day, 1999, p. 20 e 21).

Almeida (2000) complementa destacando que o desenvolvimento profissional pressupõe a ideia de crescimento, de evolução e de ampliação das possibilidades de atuação dos professores. Segundo C2E1, a grande maioria foi motivada a participar de cursos oferecido por uma empresa visando suprir as necessidades apresentada pela escola, para resolução de problemáticas que foram levantadas, nos monitoramentos.

Observamos nesse contexto o “Modelo de Desenvolvimento Profissional através dos cursos de formação” – envolve os espaços formais de formação e aprendizagens na interação e coletividade;

Gráfico 11 - As formações que que você frequentou nos últimos 2 anos foram organizados por qual entidade?



Fonte: Próprio Autor.

Analisando a entidade formadora, 69% das formações foram ministradas por Universidades, 26% por empresas especializadas, geralmente as que vendem os módulos de estudo, enquanto somente 0,71% são ministradas pela própria escola.

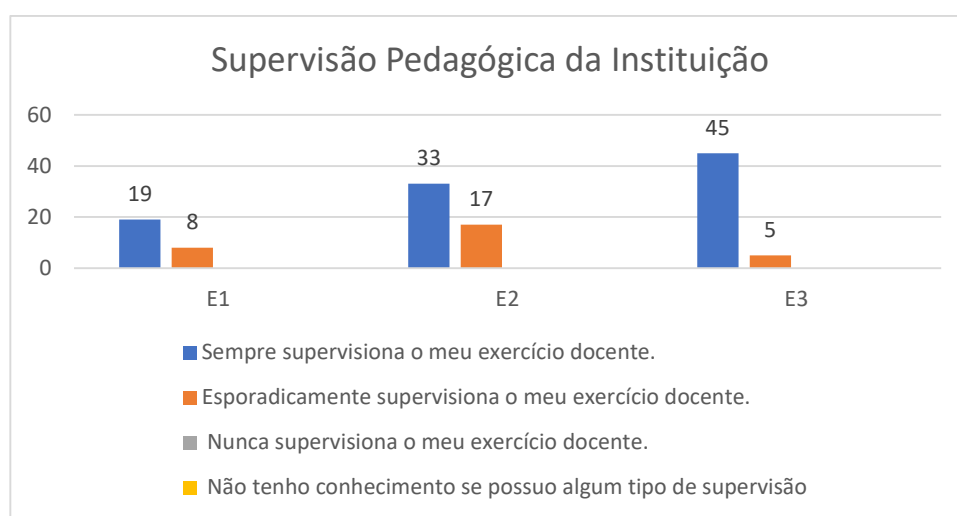
Reconhecer a importância do papel das instituições de treinamento em instituições de ensino superior na formação de professores, desde que haja um confronto entre a prática e as sugestões didáticas, para Formosinho (2009), a forma mais importante é na escola, na maioria dos casos e por meio da aprendizagem no ambiente de trabalho com outros professores. No entanto, existem algumas ressalvas: “espera-se que a gestão e a formação centrada na escola maximizem a sabedoria e as competências acumuladas dos professores, sobretudo da equipe dirigente” (Formosinho, 2009, p. 268).

Nessa perspectiva, é compreensível que a prática formativa seja realizada nas escolas. Responder ao ambiente social de professores e comunidades escolares. Os professores começaram a desempenhar um papel ativo na construção do conhecimento e

foram considerados “assunto” não é apenas “objeto” ou “destinatário”, não são mais consumidores passivos de programas de treinamento.

“Modelo de Desenvolvimento Profissional através dos cursos de formação” – envolve os espaços formais de formação e aprendizagens na interação e coletividade;

Gráfico 12 - Em relação à supervisão pedagógica da instituição que você trabalha: Marque X somente em uma alternativa.



Fonte: Próprio Autor.

Nessa categoria foi perguntado aos professores se eles são supervisionados pedagogicamente pela instituição e os dados apresentados foram que: mais da metade, cerca de 76,4% relatam que sempre são supervisionados, 23,6% são supervisionados de maneira não tão frequente.

Segundo a C1E2, a supervisão tem a finalidade de observar os resultados das formações em sala de aula: “monitoramos para ver se as deficiências detectadas foram vencidas com a formação, conseguimos captar as necessidades do número de coordenadores que possuímos, um para serie o que permite um acompanhamento melhor do professor e os resultados dos alunos”.

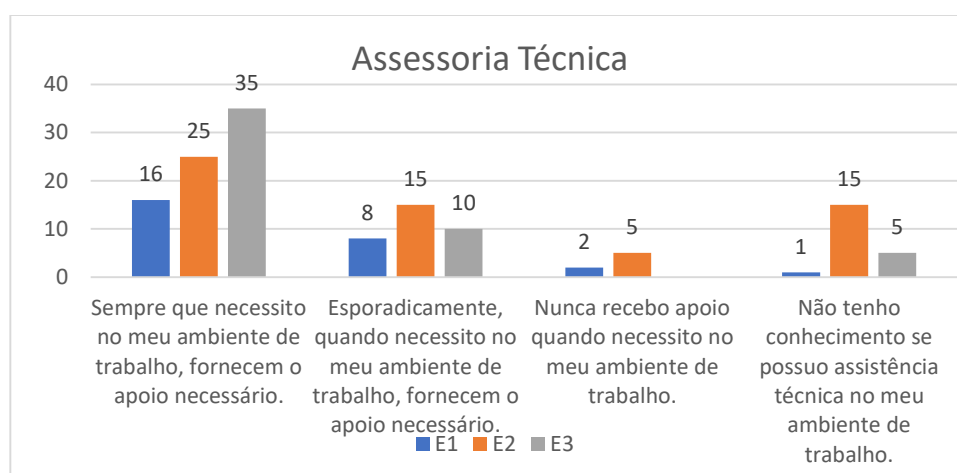
A supervisão segundo P9E3: “essa atividade por parte da coordenação pedagógica traz aos professores e alunos a possibilidade de ter um profissional observando o andamento da atividades realizadas pelos professores e o monitoramento do processo de aprendizagem dos alunos, dessa forma, é possível ter uma possibilidade de melhorar em função de conseguir mensurar o resultado dos alunos em função do trabalho realizado

pelo professor, assim, a deficiência pode ser vencida como esse monitoramento pois consegue detectar mais fácil o problema, junto ao aluno e ao professor”.

Na visão de P15E2, “a supervisão pedagógica ela contribui muito para a questão do monitoramento junto às salas de aula e junto aos professores com esse movimento as problemáticas que nós encontramos ela acaba sendo solucionada com esse trabalho que as coordenadoras fazem é com o grupo na escola, eu pelo menos como professor enxergo um benefício muito grande deste trabalho porque ele nos ajuda a manter a excelência daquilo que nós realizamos”.

Diante dessa realidade, observamos o “Modelo de Desenvolvimento Profissional baseado na reflexão, no apoio profissional mútuo e na supervisão” – refere-se ao uso de estratégias que proporcionem a reflexão e o desenvolvimento de competências meta cognitivo; ainda o conhecimento e análise do trabalho do professor compartilhado e/ou supervisionado por outro profissional e colegas;

Gráfico 13 - Em relação à assessoria técnica de professores da instituição que você trabalha: Marque X somente em uma alternativa.



Fonte: Próprio Autor.

Quanto à assessoria técnica perguntamos aos professores se eles são auxiliados na instituição quando solicitados e as respostas foram: em sua maioria, cerca de 73,9% informaram que sempre recebem esse apoio, outros 21,7% recebem de maneira esporádica e apenas 4,3% que corresponde a um docente, não tem conhecimento se possui tal tipo de assistência na instituição.

Na literatura escrita, existem poucos exemplos de planejamento de desenvolvimento profissional para professores. As que estão efetivamente disponíveis

limitam-se a criar algumas condições para o bom desempenho destas atividades, estas normalmente envolvem melhorias (Imbenón, 1991a). Pode ser que a falta de referências a este respeito seja indicativa de algo que se tornou a assinatura do desenvolvimento profissional como campo de conhecimento, a sua natureza excessivamente prática e a falta de conceptualização ou análise. Esta é, como resultado, uma área que requer teorias sobre o esquema curricular, a fim de analisar e avaliar as aplicações potenciais dos diferentes princípios e modelos de esquema curricular que surgiram ao longo do último meio século. Já reconhecemos que podemos compreender o processo de desenvolvimento profissional dos professores como um processo planejado e baseado no conhecimento adquirido sobre o assunto.

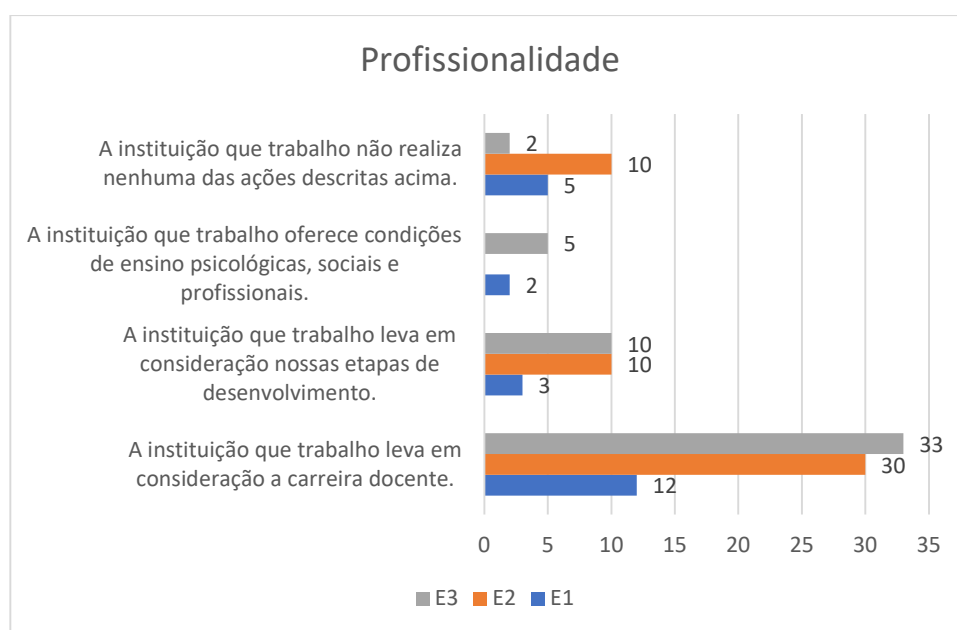
Em qualquer caso, uma análise abrangente dos diferentes modelos curriculares está fora do âmbito das nossas intenções. Discutiremos apenas algumas ideias que podem ser benéficas durante o planejamento de cursos de desenvolvimento profissional. Primeiro, como já discutimos, existem diferentes níveis de complexidade e amplitude no que diz respeito ao conceito e procedimento de desenvolvimento profissional. Já discutimos um critério que é importante para diferenciar a complexidade potencial do planejamento do desenvolvimento profissional (central, autónomo, provincial, distrital, escolar e individual). Este critério é mais complexo quando acrescentamos objetivos e metas de formação com diferentes níveis de dificuldade (adquirir conhecimentos científicos, melhorar capacidades e competências pedagógicas, alterar atitudes dos professores etc.).

Planejar o desenvolvimento profissional é um processo multifacetado. Podemos tomar emprestadas as palavras de Gimeno, que sugerem que quanto mais intrincado for o currículo ou qualquer parte dele, mais difícil, problemático e, muito provavelmente, menos prático será o seu desenho. Esta terá uma passagem mais escrita ou de natureza direcional, e terá um impacto menos direto, quanto mais complexa for a experiência de aprendizagem pretendida e mais componentes contribuam para a sua criação (Gimeno, 1992a: 231). Isto faz-nos acreditar que planejar o desenvolvimento profissional dos professores é uma tarefa complexa que envolve diferentes níveis de detalhe, a gama de objetivos e ações pretendidas, e desenhos abertos que são especificamente adaptados a cada uma das circunstâncias listadas acima, modelos de planejamento curricular, e são menos adequados às características que discutimos anteriormente.

Os professores têm objetivos geralmente ambíguos e sempre difíceis de alcançar. O planejamento de estratégias que são “atividades fechadas”, não se enquadram no modelo

profissional atualmente em vigor, isso porque se pretende que seja simultaneamente reflexivo e questionador, e não simplesmente linear. Ou seja, o potencial campo de ação está limitado às poucas competências que podem ser aprendidas antes do planeamento de estratégias, como a utilização de uma base de dados ou de um processador de texto.

Gráfico 14 - Em relação à profissionalidade, responda. É permitido marcar em mais de uma alternativa.



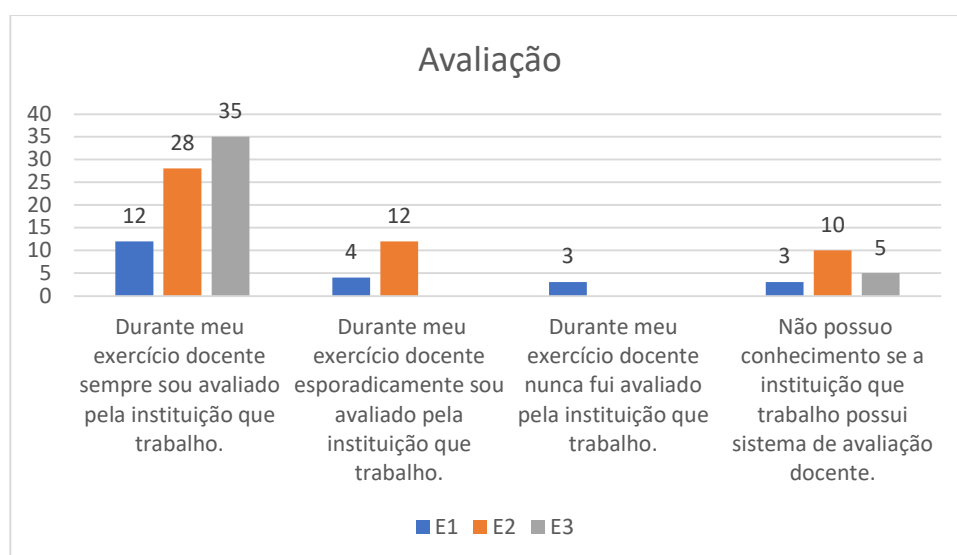
Fonte: Próprio Autor.

Esse gráfico está relacionado com a profissionalidade docente, procurando identificar os seguintes aspectos e dados coletados: 60,9% informaram que a instituição leva em consideração a carreira docente, 18,1% relataram que a instituição leva em consideração as etapas de desenvolvimento, 5,5% a instituição oferece condições de ensino psicológicas, sociais e profissionais, 13,4% disseram que a instituição não realiza nenhuma das ações descritas anteriormente.

Destrinchando os conceitos, podemos dizer que profissionalidade é o aperfeiçoamento docente na busca de um desenvolvimento profissional e pessoal. A própria formação continuada ou a busca por ela. A ânsia que o professor tem por conhecer, por crescer, aumentar seu conhecimento, aperfeiçoar-se e ser reconhecido por isso entre os pares e na sociedade. É um movimento de dentro para fora, é uma busca, uma procura porque depende do movimento do professor em busca de algo.

Profissionalidade é a mudança e aperfeiçoamento docente, baseados em uma formação contínua, contrapõe-se, simultaneamente, ao amadorismo e ao mercenarismo, uma vez que se relaciona com o compromisso que há com a profissão. Segundo Shiroma (2010) refere-se aos processos de formação inicial e continuada dos docentes, desenvolvimento profissional, construção da identidade profissional. Duas vertentes de estudos se destacam, uma aborda a profissionalização como processo de formação profissional do professor; a segunda, com o processo histórico de construção da docência e identifica as transformações sofridas pelos docentes.

Gráfico 15 - Em relação à sua avaliação como profissional docente, responda. Marque X somente em uma alternativa.



Fonte: Próprio Autor.

Indagando os docentes com qual frequência ocorre uma avaliação pela instituição em que atuam profissionalmente, tais informações apresentaram os seguintes dados: 59% dizem que sempre são avaliados, 12,6% informaram que esporadicamente são avaliados pela instituição, 2,4% afirmam que nunca foram avaliados, 14,1% não tem conhecimento se possui algum sistema de avaliação.

É possível verificar nesta categoria relacionada com a individualização profissional, que todos os docentes investigados, independente de realizá-la de forma contínua ou pessoal, consideram a formação continuada importante para o seu desenvolvimento profissional. Já em relação a supervisão pedagógica, observa-se que mais da metade destes docentes são supervisionados profissionalmente, e por conseguinte

também são assessorados na maioria das vezes. Em relação a esse último item, percebe-se que o professor pode estar sujeito a interpretação, pois, para um questionário estruturado que tem como característica ser mais discreto e objetivo, acredita-se que é possível vários tipos de interpretação em relação ao que seria uma assessoria docente. Porém este item retratado por Marcelo García (1999) tem como principal característica, que exista alguém mais experiente que forneça um suporte específico do seu componente curricular a esse docente e não apoios superficiais e gerais que muitas vezes são fornecidos pela instituição.

Ademais, evidencia-se na questão de profissionalidade que as instituições têm apoiados esses docentes, principalmente no tocante a questões relacionadas à carreira docente e condições gerais de ensino. No entanto, pode-se evidenciar que o ponto principal desta pesquisa, que é o desenvolvimento profissional, acaba sendo pouco valorizado, nas questões de respeito e assessorarão, em relação aos diversos níveis de desenvolvimento docente. Uma vez que os profissionais iniciantes estão disponibilizados na escola da mesma maneira que os mais experientes, impossibilitando assim uma aproximação anterior e um desenvolvimento em conjunto com os outros docentes e com a escola.

O gráfico nos fornece os dados de que não há em sua grande maioria avaliação constante deste docente. Visto que esta avaliação é realizada apenas no início do seu exercício ou quando há problemas escolares relacionados ao docente. Caso contrário este profissional não tem um acompanhamento relacionado às suas especificações como professor, o que se apresenta como uma falha que pode prejudicar diretamente o seu desenvolvimento, pois não tem ideia de como está atuando e ademais pode também prejudicar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos que estão sob sua supervisão.

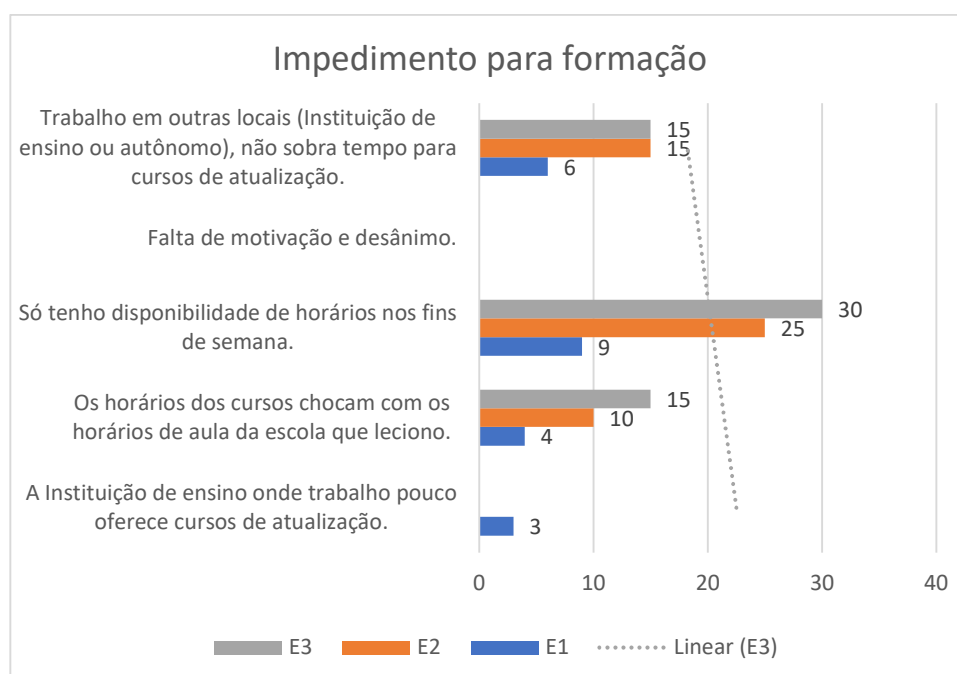
CATEGORIA 3 – DIMENSÃO PESSOAL DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

A categoria "Dimensão Pessoal do Desenvolvimento Profissional" foca nos aspectos individuais e subjetivos que influenciam o crescimento e aprimoramento dos professores ao longo de suas carreiras. Essa dimensão vai além das formações e treinamentos formais e abrange fatores como motivações pessoais, identidade profissional, crenças pedagógicas, valores e emoções que impactam a trajetória do docente. A maneira como os professores lidam com esses elementos é crucial para a formação contínua e o desenvolvimento profissional em um contexto escolar.

Contribuições para o Desenvolvimento Profissional e Formação Docente. A dimensão pessoal do desenvolvimento profissional docente reconhece que o crescimento e a formação contínua de professores não são processos meramente técnicos ou institucionais, mas profundamente individuais. Leva em conta que cada professor é único, com suas motivações, crenças e desafios pessoais. Essa abordagem enfatiza a importância de oferecer formações que sejam adaptadas às necessidades pessoais dos docentes, criando um ambiente que incentive o bem-estar emocional, a reflexão crítica e o desenvolvimento de uma identidade profissional sólida.

A dimensão pessoal do desenvolvimento profissional ressalta a importância de considerar os fatores individuais na formação dos docentes. Escolas e instituições de formação devem criar programas que atendam às necessidades emocionais, intelectuais e práticas dos professores, para que eles possam se desenvolver plenamente e contribuir de forma significativa para a educação.

Gráfico 16 - 15º Qual a maior dificuldade ou impedimento para que você possa participar de cursos ou ações de formação? Marque X apenas em uma alternativa.



Fonte: Próprio Autor.

Analisando os fatores de impedimento para formação, 28,3% dos docentes por possuir vários vínculos, não possuem tempo para cursos de atualização, nenhum docente

apresentou a falta de motivação ou desânimo como uma justificativa que impeça a busca por formação, 50,3% apresentam o fator final de semana livre como possibilidade única de formação, 22,8% apresentam choque em seus horários de trabalho e os momentos de formação, enquanto 3% alegam que a instituição onde trabalha pouco oferece cursos de atualização.

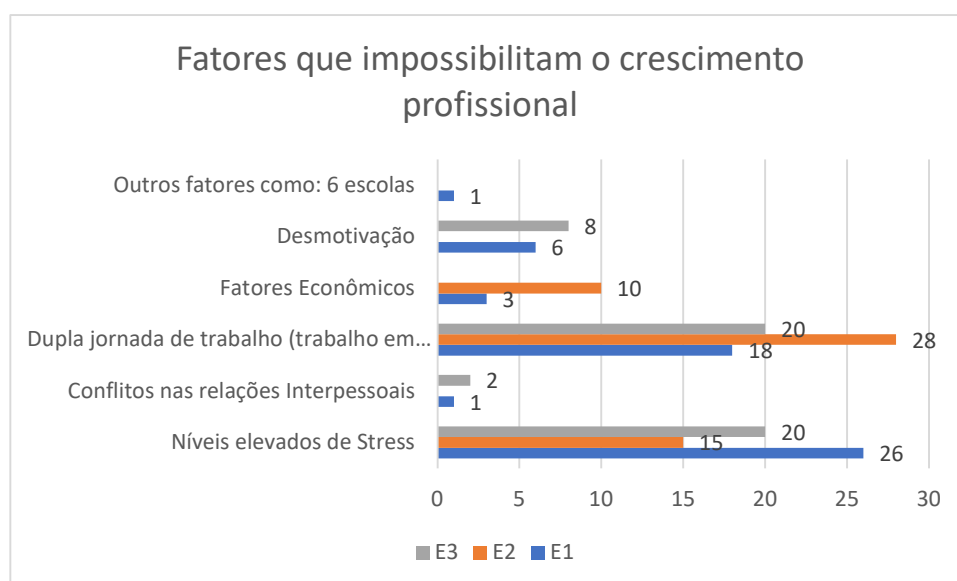
Segundo Bendassolli (2011), o desgaste no trabalho está relacionado ao que o trabalhador não pode fazer, o que gostaria, e àquilo que ele é forçado a fazer. Quando ocorre o impedimento, a energia associada à atividade acumula-se, sendo também este um fator de adoecimento, pois a saúde está ligada à intensidade dessa energia. A saúde relaciona-se à capacidade de recriação das situações, com desenvolvimentos inesperados, com a possibilidade de recriar o real do trabalho, por meio do auto iniciativa do trabalhador.

Nessa linha de pensamento o P2E1 alega: “eu até gostaria de ampliar meu leque de formação mais a necessidade financeira me impede de renunciar a qualquer um dos meus vínculos. A maior dificuldade para participar de cursos ou ações de formação frequentemente reside na conciliação entre o tempo necessário para essas atividades e as responsabilidades profissionais e pessoais. Muitos profissionais enfrentam cargas horárias intensas de trabalho, que deixam pouco espaço para dedicar-se a cursos adicionais.”

O P19E3 diz que : “só tenho tempo livre nos finais de semanas, pois é quando eu não trabalho, nessa folga das escolas é quando eu tento procurar algum tipo de formação mas de uma forma geral meio de semana não sobra tempo porque eu trabalho em 6 escolas tenho os meus 2 turnos preenchidos e à noite é o tempo que eu dedico a minha família então eu digo que o impedimento que eu apresento na minha vida profissional é o fator tempo pela quantidade de escolas e o volume de aulas que o ministro durante a semana”.

Segundo Macedo (2022), é nesse quadro de novos desafios para a educação escolar que a formação de professores tem sido destacada por estudiosos da área e dirigentes governamentais como um dos elementos que poderá contribuir para melhorar a qualidade do sistema de ensino. Mas muitas críticas têm sido feitas a maneira como a formação de professores tem sido operacionalizada em nosso país e um conjunto significativo de reflexões e propostas vem sendo elaboradas, visando elevar a formação profissional do professor ao nível superior, transformar a estrutura do ensino e da carreira, melhorar a qualidade da formação, além de outros aspectos específicos de cada eixo da formação docente (inicial e/ou continuada).

Gráfico 17 - O que você considera como sendo o principal fator que impossibilita seu crescimento profissional? É permitido marcar em mais de uma alternativa



Fonte: Próprio Autor.

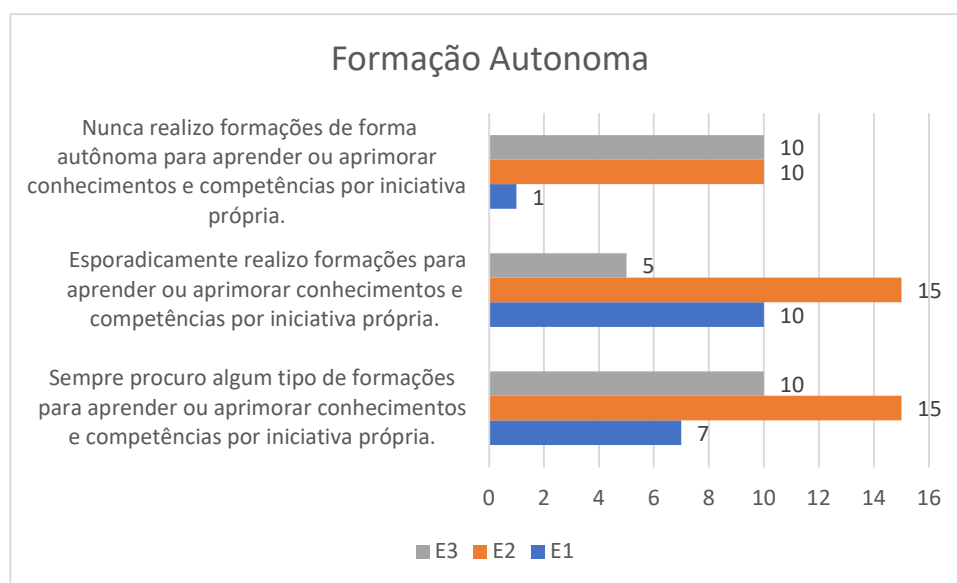
A pesquisa mostrou que em relação à jornada de trabalho, 52% dos professores possuem mais de 2 vínculos de trabalho, 48% apresentam níveis de stress elevado, em função da alta rotatividade de empregos, circula muito tempo para cumprir a carga de cada escola diariamente, e em até três turnos de trabalho. Uma professora em momento de conversa admite ter 7 escolas onde trabalha para conseguir manter seu padrão de vida, o que impacta inclusive em sua vivência familiar que se resume ao domingo, tem grande desejo de dar continuidade com o doutorado, mas não consegue encaixar na sua rotina o horário para fazer o doutorado.

A formação e o desenvolvimento profissional docente enfrentam uma série de desafios e obstáculos que podem dificultar ou até impossibilitar o avanço na carreira e a formação continuada dos professores. Alguns dos principais fatores, como a carga horária excessiva, os professores com excesso de aulas e atividades administrativas têm pouco tempo disponível para se dedicarem à formação continuada, conciliação entre a vida profissional e pessoal muitas vezes deixa pouco tempo livre para a formação continuada, a desmotivação causada por condições de trabalho precárias pode levar à falta de interesse pela formação continuada. No relato de vários professores, observamos o fato de possuírem vários vínculos empregatícios, que alegam necessário em função dos professores nativos.

Segundo P1E2, “preciso trabalhar pelo fato de sustentar minha família à medida que as dificuldades vão aparecendo vou incluindo novos vínculos empregatícios então para mim hoje um dificultador em investir na minha formação no meu crescimento, é o fato de eu ter vários vínculos empregatícios isso causa a falta de tempo o impedimento de certa forma em buscar o meu crescimento a formação continuada, fico restrito a formação que escola oferece então eu tenho essa dificuldade que limita meu crescimento.”

A limitação de recursos, tanto financeiros quanto de tempo, também podem ser um obstáculo considerável. Muitos professores gostariam de participar de cursos de formação ou obter certificações adicionais, mas não têm os recursos necessários para isso. A falta de investimento por parte da empresa em desenvolvimento profissional pode deixar os funcionários sem as habilidades e conhecimentos necessários para progredir em suas carreiras.

Gráfico 18 - Em relação a sua formação autônoma, você: Marque X somente em uma alternativa.



Fonte: Próprio Autor.

Nesse gráfico os professores responderam acerca da constância em que eles realizam a formação continuada de forma independente das instituições. Os dados coletados informaram que cerca de 43,5% sempre realizam formações que possibilitam aprender coisas novas ou aprimorar os conhecimentos já existentes, seguido de 34,8% que realizam essas formações apenas quando elas são do seu próprio interesse e por fim, 21,7% realizam as formações apenas de forma casual. Nenhum professor informou que nunca realiza esse tipo de formação.

As formações, conforme Marcelo García (2009), estão no sentido das ações voltadas para a aquisição de saberes, de saber fazer e saber-se, associados ao preparo para exercer alguma atividade. É importante reconhecer que o conceito de formação inclui uma dimensão pessoal e cultural de desenvolvimento humano: “Ensinar não é só uma técnica. É em parte uma revelação de si mesmo e dos outros, uma delicada exploração do intelecto, o recurso mais importante do professor é ele próprio.” (García, 2009, p. 37).

Segundo Vergara (2020), com a autonomia na formação e consequentemente em sua prática, o professor pode passar a ser visto como um veículo de informação, capaz de se adaptar ou criar mecanismos para o seu melhor desempenho em sala de aula, seja de maneira crítica, ou não, sendo insuficiente nesse aspecto. Arendt (1992) faz sua argumentação sobre o que deve ser a formação de um professor capacitado em exercer sua prática.

Contreras (2002) fala que as chaves da autonomia de professores residem, portanto, em aspectos pessoais (compromissos moral e ético) e sociais (de relacionamento e dos valores que os guiam). Consiste em uma questão humana, não técnica; um elemento educativo, mais que trabalhista; uma qualidade circunstancial de processos e situações, mais que uma característica individual ou psicológica. Existe autonomia na docência quando professores são conscientes de sua insuficiência e parcialidade; quando são solidários e sensíveis com os outros atores do processo, em especial, os estudantes. Essa autonomia, da qual fala Contreras, afasta-se da autossuficiência para se aproximar da emancipação.

Em suma, à medida que o professor passa a negociar com o seu contexto de atuação, delibera conscientemente sobre seus juízos, reflete retrospectivamente sua prática, distancia-se criticamente da estrutura burocrática da profissão e expande sua visão sobre o ensino para questões além da sala de aula, sua prática se torna não só reflexiva, mas intelectual e crítica ao adquirir tonalidade ideológica e política. Por conseguinte, esse processo de emancipação põe na pauta de seu fazer as condições sociopolíticas e as condições institucionais para que os fins da educação sejam alcançados. E, claro, esses próprios fins passam a ser alvo de revisão, sobretudo por meio de um olhar crítico para o currículo e para os objetivos de ensino.

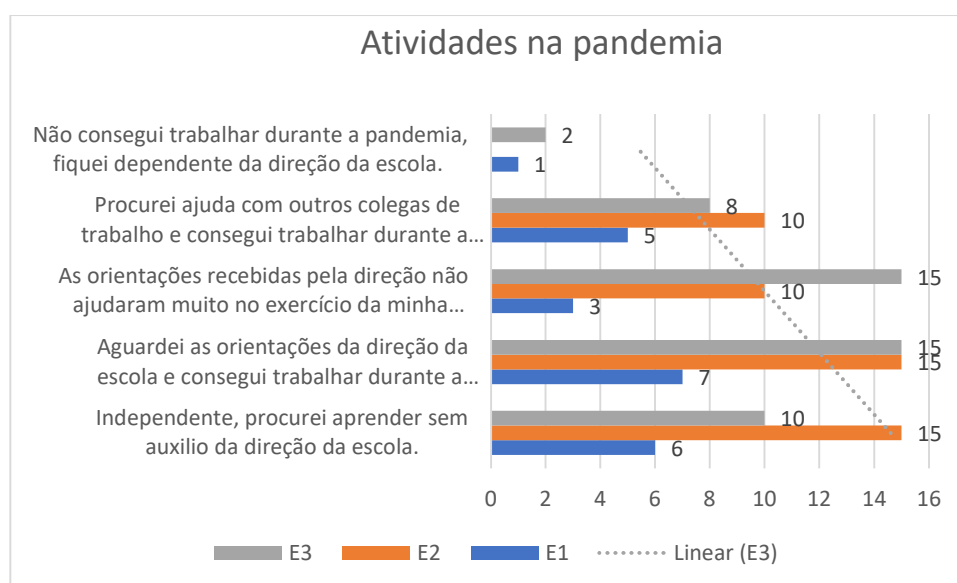
A individualização do docente envolve conhecer bem os alunos, estabelecer um relacionamento positivo com eles e envolvê-los ativamente no processo de aprendizagem. Os educadores devem estar atentos aos interesses e motivações dos alunos, identificar suas dificuldades e oferecer suporte adequado para ajudá-los a superar os desafios.

Existem várias abordagens e metodologias que podem ser utilizadas para implementar o princípio da individualização do docente, como a aprendizagem personalizada, o ensino por projetos, a diferenciação instrucional e o uso de tecnologias educacionais. O objetivo é criar um ambiente de aprendizagem inclusivo e estimulante, que promova o crescimento e o desenvolvimento de cada aluno de acordo com suas necessidades individuais. Em resumo, o princípio da individualização do docente reconhece a importância de adaptar a prática educacional às características individuais dos alunos, promovendo uma educação mais personalizada e eficaz.

Dessa forma, podemos dizer que a proposta de Marcelo García tem seu foco em um entendimento de desenvolvimento profissional de professores que ative uma conotação de “evolução e continuidade”, a partir de pressupostos de abordagem que valorizam o contexto, a organização e orientadora de mudança. São palavras entrelaçadas numa perspectiva que toma a pesquisa, o questionamento da realidade e a busca de soluções como a materialização do desenvolvimento profissional dos professores e seus desdobramentos sistêmicos.

Assim observamos o “Modelo de Desenvolvimento Profissional Autônomo” – concepção de que os professores aprendem sozinhos, são capazes de construção de aprendizagens autodirigidas e autoindicadas;

Gráfico 19 - Durante a pandemia, desenvolvi minha atividade docente da seguinte forma:



Fonte: Próprio Autor.

Observando o comportamento dos professores no período pandêmico, 2,36% dos docentes não conseguiram trabalhar durante a pandemia, ficando na dependência da escola para executar suas atividades, 18,11% dos docentes procuraram ajuda com outros colegas de trabalho, e a partir dessa ajuda conseguiram executar suas atividades, 22% não tiveram êxito em suas atividades mesmo com a ajuda advinda da direção da escola, 29,1% aguardou as orientações da direção, e com isso conseguiu executar suas atividades, 24,4% de forma independente, buscou de forma autônoma os caminhos para ministrar suas aulas. Esse diagnóstico sinaliza, que o tempo de formação inicial coloca os docentes em uma situação de não atualização na formação continuada, associada ao fator tempo.

Segundo Silva et al (2017), o professor quase sempre desenvolve sua atividade a partir de sua experiência anterior de docência e dos contatos com artefatos tecnológicos virtuais. Seu saber fazer relaciona-se com o modo como foram vivenciadas essas etapas, isto é, com o que elegeram para fazer ou não. Aquilo que foi impedido, conscientemente ou não, se confronta com as demandas que a atividade docente lhe solicita. Nesse embate, a ação do professor não se concretiza somente via enfrentamento individual, mas se norteia por uma ação genérica que o respalda num grupo de profissionais. É dessa orientação genérica que os demais pares desenvolvem a atividade de trabalho.

Na visão de Silva et al (2017), o processo de formação de professores é basilar no desenvolvimento da carreira docente e, em especial no caso do referido estudo, para a utilização das tecnologias educacionais, principalmente para os professores que não passaram por uma formação inicial que os preparassem para o uso dos recursos tecnológicos.

Diante das mudanças sociais e educacionais causadas pelas TMDIC ou TDIC, os professores precisam de um “estado permanente de aprendizagem” (Kenski, 2010, p.88). O estado perpétuo de aprendizagem está ligado à formação contínua de professores, que se tornam um “pesquisador incansável”, levando em conta a necessidade da sociedade da informação de profissional, criativo: reformular sua prática educativa para apoiar o ensino eficaz, aceitando a instabilidade tecnológica. O desafio da imprevisibilidade tecnológica não é motivo de resistência, mas de melhoria contínua; quem se conhece: a dimensão interna complementa a dimensão profissional, pois o conhecimento de dentro pode “definir seu caminho a cada momento” (Kenski, 2010, p. 90).

Em uma abordagem mais alargada, a formação continuada deve abarcar não só a atualização constante dos professores, mas também integrar múltiplas dimensões, direcionando para um processo de mudança que leva a promover um crescimento pessoal

e profissional dos professores e ao próprio desenvolvimento organizacional. Segundo García (2009), uma formação orientada para o desenvolvimento profissional numa perspectiva de crescimento, de evolução e de continuidade afastando-se de uma mera reciclagem, ou superando a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento de professores.

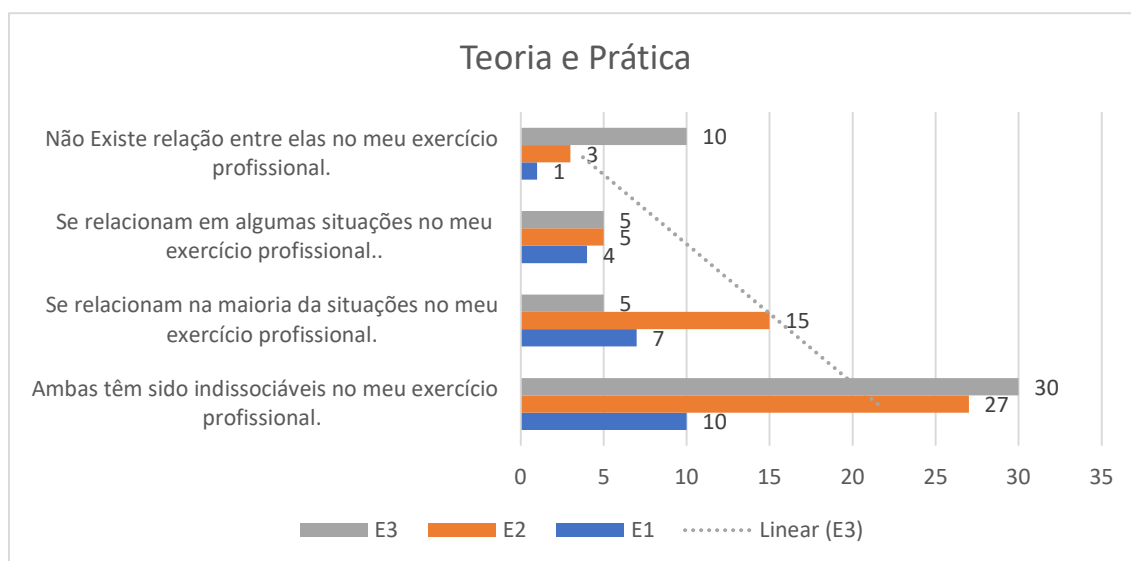
CATEGORIA 4 – FORMAÇÃO INICIAL RECEBIDA X EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA

A categoria "Formação Inicial Recebida vs. Exercício da Docência" explora a relação entre a formação inicial dos professores e a prática docente efetiva que eles exercem em sala de aula. Essa categoria envolve a análise das conexões e lacunas entre o que foi aprendido nos programas de formação e o que os professores vivenciam no cotidiano escolar. Muitas vezes, a formação inicial foca em teorias pedagógicas e conhecimentos gerais, enquanto o exercício da docência exige a aplicação prática, flexível e adaptada desses conhecimentos, enfrentando os desafios reais do ensino.

A categoria "Formação Inicial Recebida vs. Exercício da Docência" revela que o desenvolvimento profissional docente vai além do que é ensinado nas universidades ou nos cursos de licenciatura. Ela aponta para a necessidade de uma formação inicial mais conectada com a realidade escolar e uma formação continuada que auxilie os professores a preencherem as lacunas que surgem quando começam a trabalhar efetivamente. O desenvolvimento profissional, portanto, não é um processo linear que se encerra com a formação inicial, mas um percurso contínuo e dinâmico, no qual o professor adapta suas práticas à medida que enfrenta os desafios do cotidiano escolar.

A tese, que trata da formação e desenvolvimento profissional de docentes que atuam em escolas particulares de Aracaju, essa categoria é central para entender as lacunas que os professores enfrentam ao ingressar nessas instituições e como a formação continuada pode ajudar a preencher essas lacunas. Além disso, explorar a forma como a formação inicial é percebida e aplicada no exercício da docência em escolas particulares pode fornecer insights valiosos sobre as adaptações e evoluções necessárias para enfrentar as demandas específicas dessas escolas.

Gráfico 20 - No tocante à relação entre teoria e prática que vem sendo realizada desde a sua formação inicial até o atual momento, você considera que:



Fonte: Próprio Autor.

No tocante à relação entre teoria e prática que vem sendo realizada desde a sua formação inicial até o atual momento, 11% dos docentes alegam que não existe relação entre a teoria e a prática no seu exercício profissional, 11% em algumas situações observam esse relacionamento em sua prática, 21,3% observam essa relação na maioria das situações no seu exercício profissional, 52,8 dos docentes observam de forma indissociável no seu exercício profissional.

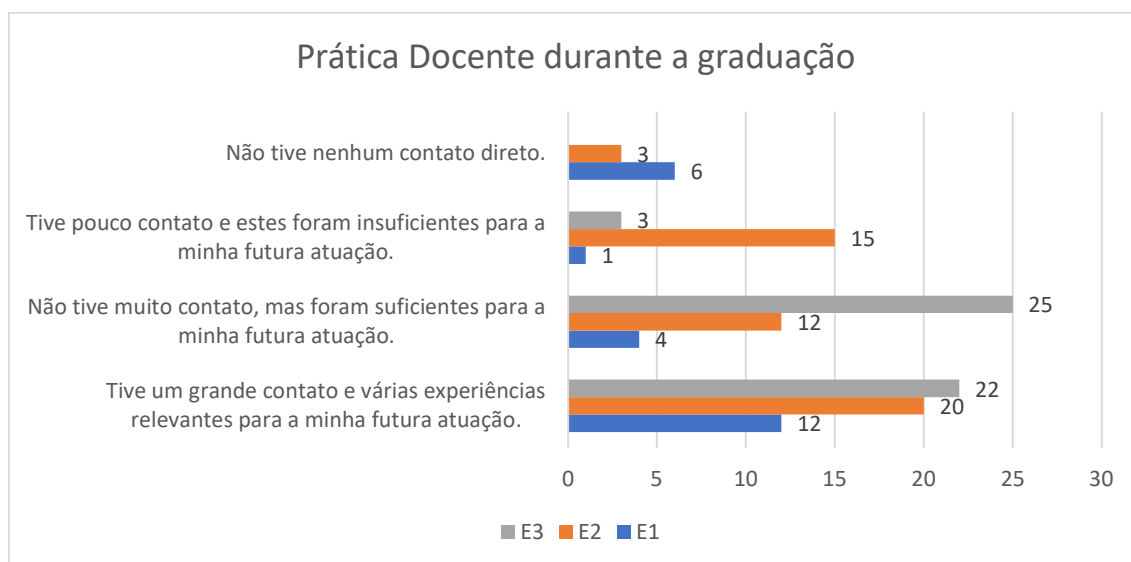
A integração entre a formação pedagógica de professores em relação aos conteúdos propriamente acadêmicos e disciplinares é essencial para garantir que os educadores estejam preparados para oferecer uma educação de qualidade aos alunos. Essa integração busca combinar os conhecimentos teóricos e práticos dos conteúdos com as habilidades e estratégias pedagógicas necessárias para facilitar a aprendizagem dos estudantes.

Apenas a formação inicial não é suficiente para a aprendizagem da docência. É necessária uma formação contínua que possibilite, além de aprendizagem, perspectivas de mudança.

A comparação entre a formação inicial recebida pelos professores e o exercício da docência pode revelar importantes insights sobre a eficácia dos programas de formação de professores e os desafios enfrentados no dia a dia da profissão. Aqui estão alguns pontos chave para considerar: Formação Inicial Recebida, os conteúdos teóricos (geralmente incluem

fundamentos teóricos sobre pedagogia, psicologia educacional, desenvolvimento infantil/adolescente, e didática específica para cada disciplina). Quanto à prática supervisionada, estágios supervisionados onde os futuros professores têm a oportunidade de aplicar teorias em situações reais de sala de aula. Desenvolvimento de habilidades em cursos que abordam o uso de tecnologia educacional, estratégias de gerenciamento de sala de aula, e técnicas de avaliação. Formação continuada: os professores continuem se desenvolvendo profissionalmente após a graduação.

Gráfico 21 - - Durante a graduação, como foi o seu contato com a prática docente e com o contexto da escola/educação básica?



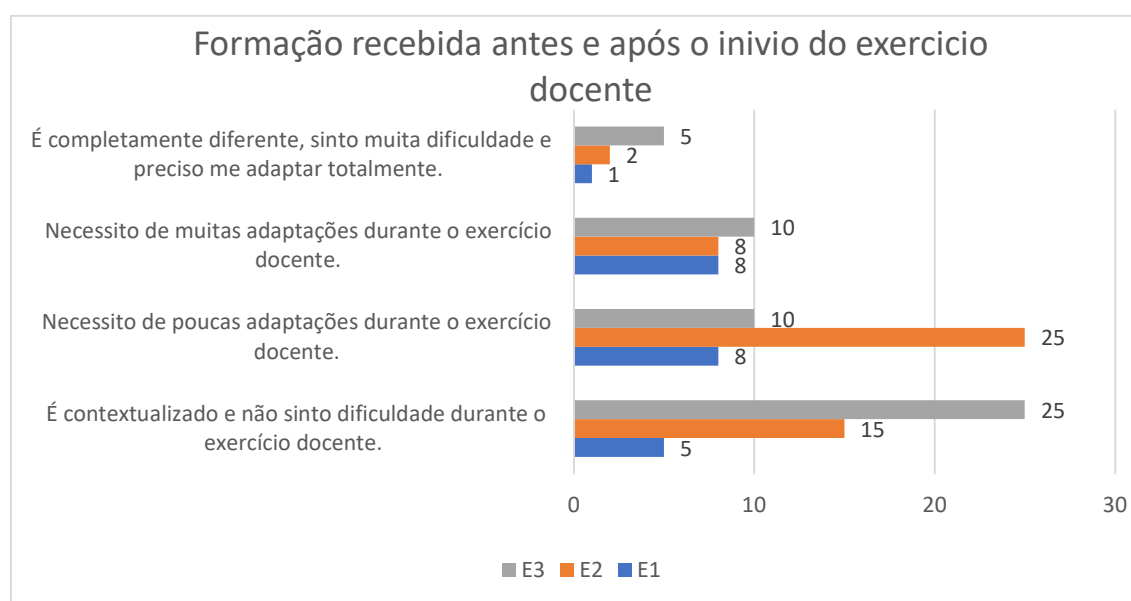
Fonte: Próprio Autor.

Analisando a realidade da prática docente na graduação, 7% dos docentes não apresentaram contato direto, 15% apresentaram pouco contato e estes foram insuficientes para sua atuação, 32,3% não tiveram muito contato, mas foram suficientes para a sua atuação, 42,5% apresentaram um grande contato e diversas experiências relevantes.

No tocante ao contato desses professores em exercício com a prática docente durante as suas formações iniciais, foi constatado que mais da metade, cerca de 38,1% não tiveram muito contato, mas esse foi suficiente para a sua atuação, 52,4% informaram que tiveram um grande contato, contato esse que proporcionaram experiências relevantes para a sua atuação, outros 9,5% relataram que houve pouco contato, que se mostrou insuficiente para que eles pudessem atuar com eficácia e por fim, nenhum docente informou que não teve nenhum contato direto com a prática docente durante a sua formação inicial.

Destaca-se que diferente dos docentes das escolas públicas, mais da metade dos docentes das escolas particulares relatam ter vivenciado um grande contato a partir de várias experiências na formação inicial que contribuíram bastante para o seu futuro exercício docente.

Gráfico 22 - Em relação à formação recebida antes e após o início do exercício docente e ensino organizado pela escola, responda. Marque X somente em uma alternativa.



Fonte: Próprio Autor.

O gráfico acima possui como objetivo, demonstrar se a partir dos dados coletados, a formação adquirida na formação inicial e continuada destes professores correspondem às expectativas solicitadas pelas escolas dos docentes participantes. Sendo assim, 43,5% informaram que necessitam apenas de poucas adaptações para atuar, 30,4% informam que essas exigências são supridas e não sentem dificuldades em cumpri-las, 13% relatam que necessitam de muitas adaptações e outros 13% enunciam que sentem muita dificuldade e precisam de muitas adaptações, uma vez que as formações recebidas são completamente diferentes do que é solicitado nas escolas.

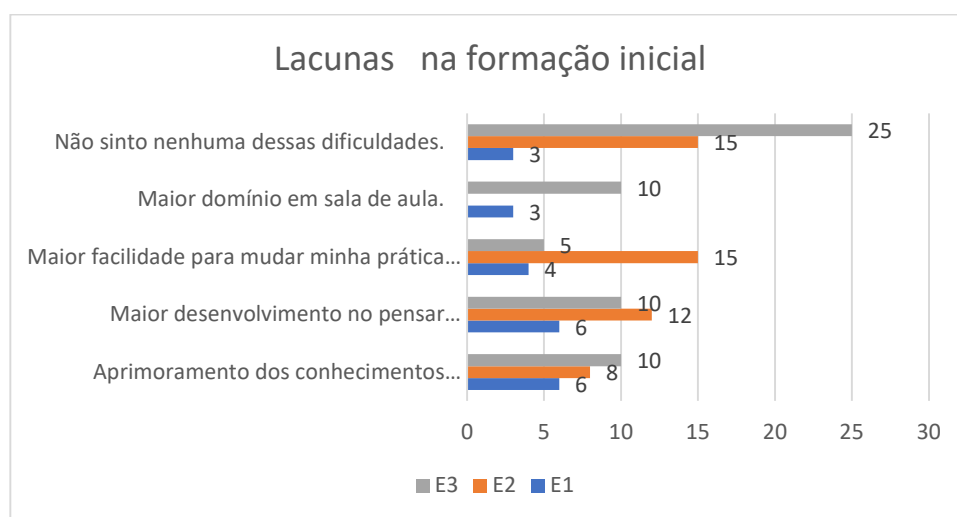
A correspondência entre a formação recebida pelo professor e o tipo de educação que posteriormente lhe será pedido que desenvolva pode variar dependendo do contexto educacional específico. No entanto, geralmente espera-se que os professores tenham uma formação adequada na área em que irão ensinar, a fim de fornecer uma educação de qualidade aos alunos. Em níveis de ensino básico, como a educação infantil e o ensino

fundamental, espera-se que os professores tenham uma formação inicial em pedagogia, que os capacite a compreender os princípios e práticas de ensino, bem como as necessidades das crianças em diferentes estágios de desenvolvimento.

Entender as discrepâncias e pontos de convergência entre a formação inicial e o exercício da docência pode ajudar na criação de programas de formação mais eficazes e no desenvolvimento de políticas educacionais que apoiem melhor os professores.

A relação entre a formação recebida antes e após o início do exercício docente é crucial para garantir que os professores estejam preparados e apoiados em suas práticas. A formação inicial fornece a base teórica e as primeiras experiências práticas, enquanto a formação contínua e o apoio organizacional fornecidos pela escola ajudam a adaptar e aprimorar essas habilidades no contexto real da sala de aula. Uma abordagem integrada que combina teoria, prática supervisionada e desenvolvimento profissional contínuo é essencial para o sucesso e a eficácia dos professores.

Gráfico 23 - 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.



Fonte: Próprio Autor.

O gráfico tratou acerca das possíveis dificuldades relacionadas aos déficits vivenciados durante a graduação que impedem ou afetam diretamente a performance desses docentes em exercício. Sendo elas: 34,8% relataram que possuem dificuldades em possuir um maior desenvolvimento no pensar pedagógico, outros 13% respectivamente

possuem impasses relacionados ao aprimoramento de conhecimentos teóricos e maior domínio em sala de aula e por fim, um pouco mais de um terço – 34,8% informam que não possuem nenhuma das dificuldades apontadas.

É possível observar que apenas menos de um terço dos docentes participantes relatam que não sentem necessidades de adaptações em seu exercício profissional, uma vez que a outra grande parte relata possuir dificuldades no decorrer da docência, fato este que está ligado fortemente ao tipo de formação recebida, que neste caso se mostra ineficaz para poder ensinar as suas atribuições aos alunos com maestria. Para reforçar essa ideia foi possível observar que quase 70% destes docentes relatam que existiram diversas lacunas na sua formação inicial que impossibilitam a plena execução das suas especificações profissionais.

A integração entre a formação de professores em relação aos conteúdos propriamente acadêmicos e disciplinares, e a formação pedagógica dos professores, e a integração entre a formação de professores em relação aos conteúdos acadêmicos e disciplinares e a formação pedagógica é essencial para garantir que os educadores estejam preparados para oferecer uma educação de qualidade aos alunos. Essa integração busca combinar o conhecimento teórico e prático dos conteúdos com as habilidades e estratégias pedagógicas necessárias para facilitar a aprendizagem dos estudantes.

GATEGORIA 5 – INOVAÇÃO CURRICULAR

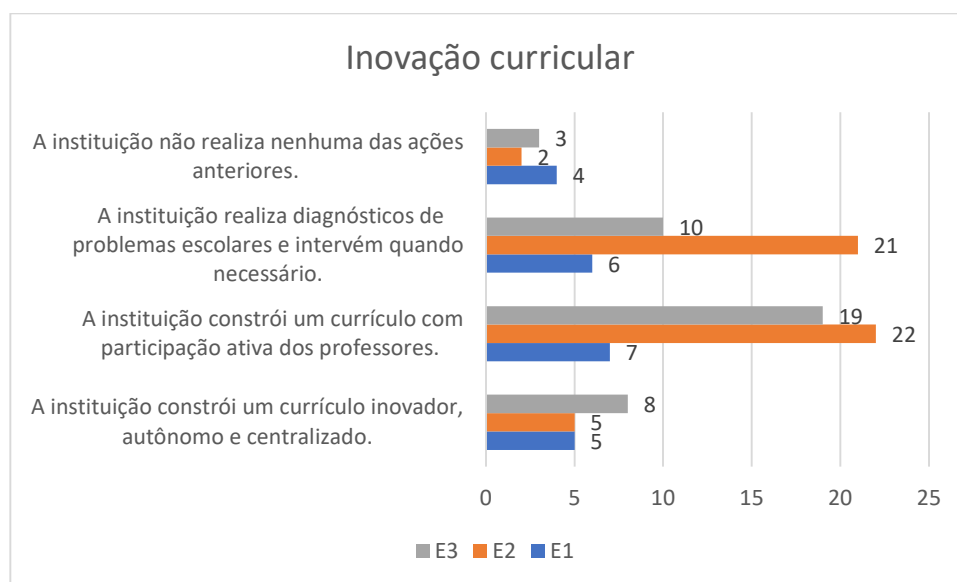
A categoria "Inovação Curricular" está diretamente relacionada com a necessidade de adaptação e renovação dos currículos escolares para acompanhar as mudanças sociais, tecnológicas e pedagógicas. No contexto do desenvolvimento profissional e da formação docente, a inovação curricular se refere à capacidade dos professores de não apenas implementar, mas também de criar e adaptar currículos que reflitam práticas pedagógicas inovadoras e eficazes. Essa categoria é essencial para garantir que a educação permaneça relevante e eficaz em um mundo em constante transformação.

A inovação curricular é um elemento central para a educação contemporânea, e os professores desempenham um papel crucial na sua implementação. Contudo, para que a inovação seja bem-sucedida, é necessário que os docentes recebam formação continuada que os capacite a entender, aplicar e adaptar as novas exigências curriculares. Isso implica no desenvolvimento de uma postura aberta e reflexiva, onde o professor se torna tanto um facilitador quanto um inovador no processo de ensino-aprendizagem.

Na minha tese, que analisa o desenvolvimento profissional de professores em escolas particulares de Aracaju, a categoria de inovação curricular foi explorada ao examinar como os professores dessas instituições lidam com as expectativas de currículos inovadores e metodologias contemporâneas. Pode-se investigar até que ponto as escolas particulares promovem inovações curriculares e se os professores estão recebendo o suporte necessário para implementar essas mudanças. Além disso, a pesquisa pode abordar como a formação inicial e a continuada ajudam ou dificultam o processo de inovação nas práticas pedagógicas desses profissionais.

Em resumo, a inovação curricular exige que o professor seja preparado não apenas para acompanhar as mudanças, mas também para ser agente de transformação no processo educativo. O desenvolvimento profissional contínuo, o uso de TICs e metodologias ativas, e a adaptação dos currículos às novas demandas são aspectos centrais dessa categoria, todos eles diretamente ligados à qualidade da formação e ao sucesso dos professores no exercício da docência.

Gráfico 24 - Em relação à inovação curricular, responda. É permitido marcar em mais de uma alternativa.



Fonte: Próprio Autor.

Levando em consideração os dados apresentados no gráfico acima referente à possíveis estratégias de inovação, participação e intervenção curricular, destaca-se que 73,9% dos professores relatam participar ativamente da construção dos currículos destas escolas, outros 52,2% informam que as instituições têm realizado intervenções a partir de

problemas escolares identificados e por fim, 34,8% afirmam que as instituições constroem um currículo inovado, autônomo e centralizado.

Em relação a essa categoria, pode-se observar que os dados apresentam que mais da metade das instituições não realizam um desenvolvimento curricular inovado de forma contínua. Dados esses aspectos, Garcia (2009), em que se baseia essa pesquisa, informa que seguir de maneira habitual estas etapas de um currículo escolar se torna imprescindível para um bom desenvolvimento docente e escolar, sendo elas: planejamento, implementação e avaliação curricular. Se a instituição não realiza tais ações, ocorre que este desenvolvimento acaba sendo afetado e influencia todo o processo de desenvolvimento profissional e ensino-aprendizagem dos alunos. No entanto, destaca-se que embora isso ocorra de maneira esporádica, este currículo, na maioria das vezes é construído com a participação ativa dos docentes e pensados de forma a diminuir os problemas apresentados nas escolas.

Marcelo García (1999) acredita que há determinismo conceitual entre desenvolvimento profissional docente e inovação no desenvolvimento curricular, o segundo elemento constituinte do processo de desenvolvimento profissional docente é o currículo e suas inovações que, para o autor, compreende a função, a concepção e a autonomia que o professor tem para lidar com as questões concernentes ao currículo. Nesse caso, Marcelo García (1999) não deixa de mencionar os aspectos relativos à autonomia, à participação e aos meios de decisão que tem o professor diante do processo de implantação, de alterações e de inovações dos currículos escolares. Nesse caso, o autor, apoiado nos estudos de Lawrence Stenhouse, menciona que “[...] a margem de autonomia que os professores possuem, individual ou coletivamente, para tomar decisões de índole curricular determina em grande medida o desenvolvimento profissional que pode ocorrer ao se levar a cabo uma proposta curricular” (Marcelo García, 1999, p. 142). O espaço de decisão que se dá ao professor para operacionalizar e pensar o currículo, se por meio de materiais didáticos prontos, apostilas, por exemplo, ou de forma que se possa criar, elaborar, decidir com os colegas de profissão sobre os encaminhamentos das práticas escolares são fundamentais para o desenvolvimento dos professores.

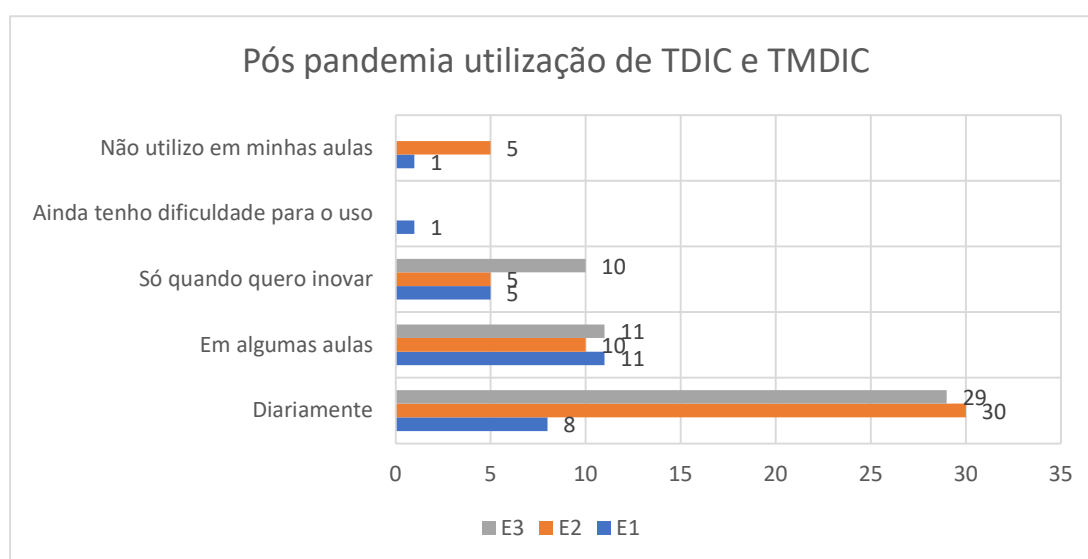
A integração da formação de professores em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular, onde a integração da formação de professores em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular é fundamental para garantir a qualidade da educação e preparar os educadores para os desafios contemporâneos. Essa necessidade decorre de várias razões importantes tais como: acompanhamento das

mudanças sociais: a sociedade está em constante evolução, e a educação precisa acompanhar essas transformações.

Os professores devem ser preparados para lidar com questões emergentes, como tecnologia, diversidade cultural, desafios ambientais e mudanças socioeconômicas. A formação contínua permite que os professores atualizem seus conhecimentos e se adaptem a essas mudanças. Melhoria da prática pedagógica: a formação de professores precisa estar alinhada com as melhores práticas pedagógicas. Novas abordagens de ensino e aprendizagem estão constantemente sendo desenvolvidas com base em pesquisas educacionais. Os educadores devem estar cientes dessas abordagens e serem capazes de implementá-las em suas salas de aula. A formação contínua fornece oportunidades para os professores aprenderem sobre essas abordagens e aprimorarem suas habilidades pedagógicas.

Observamos o “Modelo de Desenvolvimento Profissional através do desenvolvimento e inovação curricular e a formação no centro” uma vez que, envolve atividades de adaptação curricular e desenvolvimento de projetos para resolução de problemas da própria organização escolar; promove aprendizagens a partir da necessidade de um problema a resolver;

Gráfico 25 - Pós pandemia a utilização de tecnologia TDIC (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação) e TMDIC (Tecnologias Móveis Digitais da Informação e Comunicação) permanece em seu trabalho em sala de aula.



Fonte: Próprio Autor.

Haviaras (2019, p. 124), sinaliza que “professores da faixa etária de 51 anos ou mais mostraram certa resistência ao uso diversificado de estratégias metodológicas de ensino com tecnologias educacionais”. Esse pode ser um indicador, haja visto que a grande maioria dos docentes analisados possuem um tempo de docência longo, sobre 52,7% usarem diariamente as tecnologias em sua sala de aula, uma sinalização de busca por formação ou necessidade de adaptação a realidade da escola, 25% usarem em algumas aulas, 15,7% só quando deseja inovar em sala de aula que buscam algum tipo de recurso, 4,7% não usa de forma alguma, grupo que já tem tempo muito próximo a aposentadoria e diz não gostar das tecnologias, preferem o tradicional, 0,78 apresentam ainda grandes dificuldades no uso de tecnologia, esses professores buscam somente sua aposentadoria, não querem mais buscar formação, como diz Marcelo García estão na fase da desaceleração.

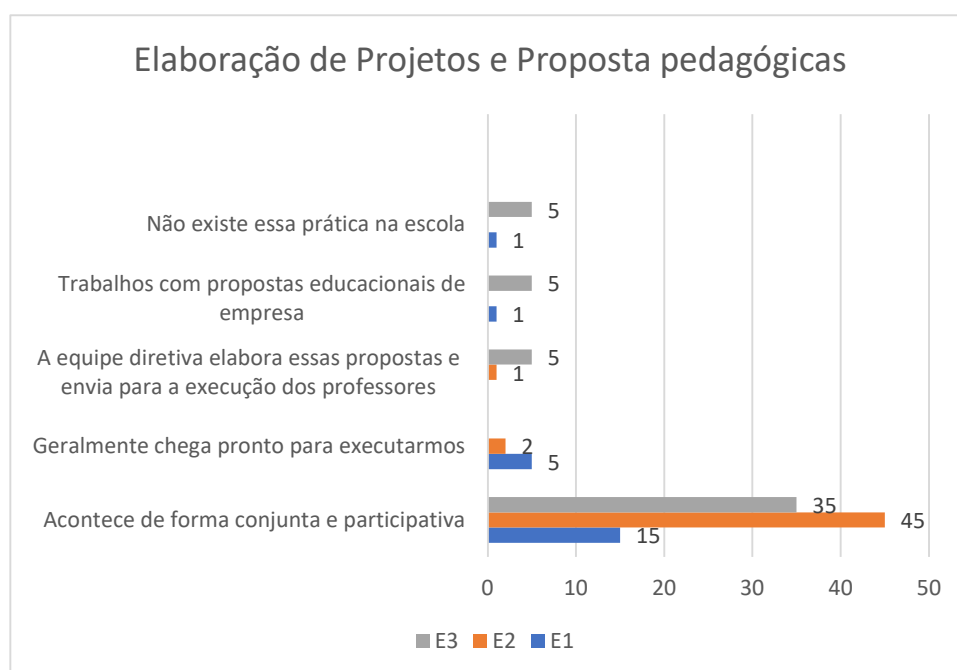
Apesar de ser composta por fases claramente diferenciadas do ponto de vista curricular, a formação de professores é um processo que tem que manter alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns, independentemente do nível de formação do indivíduo. Isso significa que o modelo de ensino e, conseqüentemente, o modelo de professor assumido pelo sistema de ensino e pela sociedade tem de estar presente, nas propostas de formação de professores. Isto implica também na necessidade de existir uma forte interconexão entre o currículo da formação inicial de professores e o currículo da formação permanente de professores. Nesta perspectiva não se deve pretender que a formação inicial ofereça “produtos acabados” encarando-a ante como a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional. (GARCÍA, 1999, p. 54,55).

A união da formação a um projeto de trabalho contribui com a dimensão do desenvolvimento profissional porque através da fusão entre formação e projeto de trabalho a partir de um processo investigativo da realidade educacional se torna possível influenciar toda a instituição escolar. Dessa maneira, a utilização da TMDIC ou TDIC na escola num contexto de projeto formativo toma um caráter transformador, porque é inserida no cotidiano escolar.

A formação como arma crítica contra práticas laborais e sociais atinge a dimensão de desenvolvimento teórico. Com a formação crítica o docente pode realizar uma análise reflexiva de sua prática docente considerando as desigualdades e exclusões socioeconômicas e culturais, os diversos preconceitos e discriminações sociais. Aqui os docentes podem ser levados às reflexões sobre a inclusão e exclusão digital.

O desenvolvimento profissional da instituição educacional mediante o trabalho colaborativo dialoga com as dimensões de desenvolvimento da carreira e profissional do docente. O trabalho colaborativo redesenha no interior da instituição educacional novos papéis da docência intencionando a transformação da prática educativa, com isso o desenvolvimento profissional institucional acontece simultaneamente com o desenvolvimento profissional docente e o desenvolvimento da carreira. Assim o trabalho colaborativo pode levar a análise coletiva da natureza da mídia e as dimensões do desenvolvimento teórico, profissional e da carreira por meio da investigação midiática que estimula novos percursos pedagógicos e novos papéis docentes no contexto das TMDIC ou TDIC que levem os professores a serem “agente, produtor, operador e crítico dessas novas educações mediadas pelas tecnologias eletrônicas de comunicação e informação” (Kenski, 2010, p.49).

Gráfico 26 - Na sua prática docente, ou a escola de uma forma geral, como se elabora os projetos e propostas pedagógicas?



Fonte: Próprio Autor.

As propostas pedagógicas são construídas em unidade onde todos as expressões da escola precisam opinar, participar dessa construção, 74% dos professores mostram que

essas elaborações acontecem de forma conjunta, o sucesso da escola passa por essa construção coletiva onde tem a participação de todos os segmentos da escola.

Buscamos aqui evidenciar a respeito dos aspectos mais importantes, que não foram tratados, assemelham-se ou se diferenciam dos apontados nos dados anteriores, para que assim não se tornem repetitivos.

Logo abaixo pode-se ver trechos das entrevistas com os coordenadores das escolas investigadas em duas escolas teremos 4 vozes, pois possuem coordenação por série de ensino.

As perguntas versam sobre questões com a temática de desenvolvimento profissional dos professores. Relembrando a codificação de coordenador C1E1 (Coordenador um da Escola 1), C1E2 (Coordenador um da Escola 2) e C1E3 (Coordenador um da Escola 3).

Questionamos a coordenação a respeito da instituição fornece algum tipo de formação continuada para os professores? Quem as promove?

“[...] nós dispomos no nosso calendário de algumas formações durante cada bimestre, onde a gente busca sempre realizar formações visando identificar as necessidades dos professores mediante as suas falas em conjunto com as demandas identificadas por nós da equipe pedagógica.” (C2E3)

“[...] as formações são pensadas no sentido de que os professores da escola necessitam de atualização sempre observamos resultados reclamações e sinalizamos a proposta com eles, temos uma parceria com uma plataforma on-line e profissionais que recebemos aqui durante o ano [...]” (C3E3)

“[...] os nossos professores aceitam bem e se sentem mais preparados ao final das formações [...]” (C1E2)

“[...] buscamos logo no início do ano incluir as formações no calendário em função dos agendamentos dos professores trabalham em várias escolas e palestrantes, a temática é definida de acordo com as necessidades observadas, nem sempre atingimos a todos.” (C2E1)

As falas das coordenadoras da E3 traz uma consonância com a visão dos professores a respeito das formações fornecidas, 80% consideram uma ação imprescindível para o exercício docente, 12% consideram essa formação importante, e 4% não consegue observar eficácia nessas formações. Na E3, observamos um bom diálogo e acesso dos coordenadores junto ao grupo de professores, esse diálogo contribui para

execução dos planejamentos de formação e atividades. Na E2, 70% dos professores consideram imprescindível e na E1, 52% comparando com a fala das coordenadoras, ambas escolas também conseguem manter público para as formações.

Fazendo uma análise na ótica das coordenadoras sobre a avaliação dos docentes, na visão das coordenadoras C2E1:

“[...] Sempre acompanhamos a maneira como o professor ensina, a aprendizagem dos alunos, assim como as suas necessidades “dele”, pensando sempre de que maneira a gente pode ajudá-lo, tudo na base do diálogo e das formações [...]” (C2E1)

“[...] Além dos professores toda a equipe multidisciplinar é avaliada, tanto interna como externamente [...]” (C1E2)

“[...] Sendo sincera, alguns resistem ou tem medo, quanto a esse quesito avaliação mais ele é necessário para a escola manter seus resultados e melhorar onde apresenta deficiência no pedagógico, por isso mantemos um quadro grande de coordenadores eles são por série e geral por modalidade de ensino [...]” (C4E3)

Quando comparamos com o que pensam os professores sobre essa aceitação, compreensão e percepção, unindo as 3 unidades e da ordem de 59% tem ciência da avaliação por parte da escola, uma vez que interessa a escola o resultado positivo. Somente 14,2% dos professores não tem essa informação de avaliação do seu desempenho.

Outra questão que levantamos junto as coordenadoras faz menção a instituição realizar algum desenvolvimento curricular e organizacional voltados para projetos de inovação curricular centrados no contexto da escola?

“Como as outras coordenadoras já falaram antes, tomamos por norte a Base Nacional e Estadual, mas elas não são o fim, sempre procuramos integrar ao máximo o currículo e procuramos identificar as fragilidades do nosso grupo, com a vontade de estar atualizados, de acordo com as necessidades dos alunos, com o que pede os exames, já que não podemos fugir deles e das demandas da sociedade atual [...]” (C2E3)

Os dados apresentados acima, corroboram com as respostas dos professores entrevistados, principalmente no tocante à compreensão da importância, oferta e realização de uma formação continuada docente nas instituições. No entanto os dados

divergem apenas em relação à eficácia de tais formações, uma vez que os professores alegam, quase que de forma unânime que elas não se mostram tão relevantes, mediante às suas necessidades durante o exercício docente. Uma vez que, tais formações devem ser realizadas de forma contextualizada, atendendo especificações das quais podem se diferenciar em cada instituição e nas avaliações, que não se mostram tão presentes nas instituições públicas.

Os professores recebem algum tipo de supervisão? Se sim, como acontece? Segundo a coordenadora, C1E2 a supervisão tem a finalidade de observar os resultados das formações em sala de aula, ela afirma:

“[...] monitoramos para ver se as deficiências detectadas foram vencidas com a formação, conseguimos captar as necessidades em função do número de coordenadores que possuímos, um para serie o que permite um acompanhamento melhor do professor e os resultados dos alunos.” (C1E2)

“[...] a percepção dos resultados tem grande influência em nossos resultados, então monitorar é uma forma de acompanhar os resultados e ver se existe alguma mudança nos problemas de aprendizagem que conseguimos observar.” (C2E2)

“[...] o monitoramento pode assustar, achar que estamos vigiando o que é feito em sala de aula ou conversa de sala de professores, mas somos movidos por resultados.” (C4E3)

Nessa condição, observamos que a partir da visão dos professores das unidades escolares, 76,4% relatam que sempre são supervisionados, 23,6% são supervisionados de maneira não tão frequente, observamos alguns fragmentos apontados por Marcelo García na fala das coordenadoras, o que nos colocou em alerta para os detalhes em cada entrevista e nas vozes analisadas.

Buscamos compreender se na instituição existe um Projeto Político Pedagógico ou se há um planejamento ou projeto de implementação. Analisando as respostas das coordenadoras,

“[...] a escola possui o projeto político pedagógico, ela ajuda com os direcionamentos da escola, nele concentra a missão, os valores da escola.” (C3E1)

“[...] o PPP traz a filosofia, a identidade e a proposta pedagógica de uma escola, além de mostrar como ela precisa atuar para proporcionar uma educação de qualidade.” (C2E2)

“[...] é um conjunto de aspirações, objetivos, metas e meios que uma escola possui para concretizar tudo o que deseja alcançar.” (C4E3)

O propósito de um Projeto Político Pedagógico é funcionar como uma bússola para a instituição de ensino, apontando o caminho que gestores, coordenadores, educadores, colaboradores, responsáveis, familiares e estudantes devem trilhar para alcançar metas. É imperativo que o PPP seja claro quanto à trajetória a ser seguida. Simultaneamente, é essencial que o documento seja maleável, a fim de ser ajustado conforme os novos desafios e exigências de aprendizagem ao longo do tempo.

Procuramos saber também se existe algum tipo de investigação com o objetivo de identificar e diagnosticar problemas que ocorrem na escola, intervindo quando necessário. Obtivemos as seguintes considerações:

“[...] analisamos os resultados das avaliações, alto índice de notas baixas, ou quando os alunos apresentam reclamações quando aos resultados.” (C2E1)

“[...] as reuniões de pais são termômetros para sabermos onde estão as dificuldades apresentadas na aprendizagem, geralmente nos baseamos nessas dificuldades para planejarmos pensarmos as formações.” (C3E2)

“[...] analisamos os processos de aprendizagem dos alunos as dificuldades apresentadas são sinais para pensarmos as formações pois analisamos alunos e professores quando aos rendimentos, os próprios professores sinalizam as dificuldades que as turmas ou eles apresentam.” (C2E3)

As coordenadoras das três unidades escolares, demonstram que existe investigação a partir de suas falas, para levantar as dificuldades dos alunos e professores e por esse viés, buscar as formações para sanar as dificuldades apresentadas.

Observamos que os professores, neste quesito de supervisão, admitem que são supervisionados cerca de 76% frequentemente, contra 23,6% são supervisionados de forma não muito frequente, no segundo gráfico da categoria foi perguntado aos professores se eles são supervisionados pedagogicamente pela instituição e os dados apresentados foram que: mais da metade, cerca de 76,4% relatam que sempre são supervisionados, 23,6% são supervisionados de maneira não tão frequente.

Com base nessas análises, podemos analisar o modelo em que se enquadra as escolas pesquisadas de acordo com as definições de Marcelo García. Segundo Hobold Oliveira-Formosinho (2009) que reconhece que, desde os anos de 1980, os modelos de desenvolvimento profissional surgem com certa frequência nos estudos e nas pesquisas sobre essa temática. Uma justificativa apresentada refere-se ao “[...] consenso acerca do papel do professor como um ‘catalisador’ principal da inovação educacional necessária ser acompanhado do consenso acerca da necessidade da formação contínua como suporte ao papel ‘catalisador’ do professor” (Oliveira-Formosinho, 2009, p. 236).

Para essa análise vamos tomar por base os Modelos de Desenvolvimento apresentado por Marcelo García que são: Modelo de desenvolvimento profissional autônomo, Modelo de desenvolvimento profissional baseado nos processos de observação/supervisão e apoio profissional mútuo, Modelo de desenvolvimento profissional no desenvolvimento curricular e/ou organizacional ou baseado em projetos, Modelo de desenvolvimento profissional por meio de cursos de formação, Modelo de desenvolvimento profissional por meio da investigação para a ação, Modelo de Desenvolvimento Profissional Integrador – SIPPE

Com base nas análises observamos os seguintes modelos: Modelo de desenvolvimento profissional baseado nos processos de observação/supervisão e apoio profissional mútuo, refere-se à observação do trabalho de um professor por outro profissional, nesse caso o coordenador escolar, no sentido contributivo visando à melhoria da prática docente. Marcelo García (2009) deixa claro que não é intuito desse modelo a fiscalização, o controle, a vigilância ou algo nesse sentido. O que importa, nesse modelo de formação, é que um dos profissionais que observa e/ou assiste à prática do docente tenha um preparo para dar um retorno ao professor sobre o desenvolvimento de uma aula ou a explicação do trabalho com um determinado conteúdo, organização e condução das atividades, o manejo da disciplina e referente ao aspecto relacional com os estudantes.

O modelo observado em função da fala dos professores é o de desenvolvimento profissional por meio de cursos de formação, refere-se aos espaços de formação formal dos professores, esse desenvolvimento dá-se por meio de cursos de formação e envolve os professores na aquisição de conhecimentos ou de competências através da instrução orientada e focada, em grupo, em contextos formais.

Modelo de Desenvolvimento Profissional através do desenvolvimento e inovação curricular e a formação no centro” – envolve atividades de adaptação curricular e desenvolvimento de projetos para resolução de problemas da própria organização escolar;

promove aprendizagens a partir da necessidade de um problema a resolver, foca na formação docente como um processo integrado às necessidades práticas da escola e de seu contexto específico. Ele é caracterizado por ser um modelo orientado à ação, onde o professor aprende e se desenvolve ao enfrentar desafios reais e colaborar na solução de problemas específicos da organização escolar.

“Modelo de Desenvolvimento Profissional Autônomo” – concepção de que os professores aprendem sozinhos, são capazes de construção de aprendizagens autodirigidas e autoindicadas, é uma abordagem que enfatiza a capacidade dos professores de gerenciar seu próprio aprendizado e desenvolvimento de forma independente. Ele reconhece que os professores têm a competência de identificar suas necessidades formativas, buscar recursos adequados e desenvolver habilidades e conhecimentos por conta própria. Este modelo é baseado em conceitos como autodireção, autonomia e aprendizado contínuo.

O Modelo de Desenvolvimento Profissional através da Investigação é uma abordagem que enfatiza o aprendizado contínuo do professor por meio da pesquisa prática sobre situações reais do cotidiano escolar. Esse modelo promove a investigação como uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento docente, permitindo que os professores reflitam sobre sua prática, identifiquem desafios e desenvolvam soluções informadas para melhorar o ensino e a aprendizagem.

Sendo assim encontramos indícios de desenvolvimento profissional nas escolas pesquisadas, entende-se que o conhecimento desses modelos de DPD, pode trazer mais clareza para os possíveis trabalhos dos professores nos processos formativos. Queremos chamar a atenção para a importância de que exista uma intencionalidade mais declarada, com obviedade que não desmerecendo outros aspectos importantes, tais como os dos conteúdos da disciplina, dos conhecimentos pedagógicos etc., para propiciar espaços, diálogos, atividades, debates e discussão sobre as crenças constituídas pelos professores.

Compreende-se que conhecer os modelos de desenvolvimento profissional docente, indicadas por Marcelo Garcia (2009), pode ser um dos caminhos possíveis para contribuir com a formação dos próprios formadores, sejam os dos cursos de formação inicial ou dos cursos de Pós-Graduação ou para aqueles que trabalham com os professores em seus espaços de trabalho. Esses modelos podem contribuir para conhecer os diferentes modos de aprendizagem da docência em seus processos formativos.

Como já foi dito neste trabalho, Marcelo García sugere que o desenvolvimento profissional docente deve atender a necessidade de melhorar os níveis de aprendizagens

e sucesso escolar dos alunos e buscar elevar a qualidade dos professores e do ensino. Por isso, estão sendo realizados esforços, com a intenção de assegurar aos professores uma formação contínua, para atualização dos conhecimentos do conteúdo e no sentido de persistir na formulação de estratégias para a organização da sala de aula, do ensino e da avaliação.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tese: a formação continuada de docentes realizada em Escolas particulares apresenta-se como um parâmetro viável para orientação de conhecimento e desenvolvimento profissional, tornando-se uma referência para construção e organização de processos formativos, planejados, organizados e avaliados em outras instituições de ensino, que buscou levantar os aspectos evidenciados por Marcelo García (1999) que são cruciais para um desenvolvimento profissional docente. Dessa forma o principal objetivo, com base nessas categorias, foi verificar a existência de tais mecanismos nas instituições particulares pesquisadas, uma vez que essas escolas apresentam um desempenho satisfatório em grande parte das avaliações de ensino brasileiro. Marcelo García, autor no qual este trabalho está baseado, apresenta alguns modelos de formação continuada que aplicados tendem a aprimorar expressivamente o desenvolvimento profissional docente.

Em resposta ao problema de pesquisa sobre a metodologia adotada: Quais são os indícios de Desenvolvimento Profissional proporcionados pela formação continuada dos docentes das escolas particulares de Aracaju? Foi possível observar nos dados coletados que existem indícios nas escolas pesquisadas, possibilitando um aprofundamento e ampliação dessa pesquisa, que necessita de uma continuidade. As escolas apresentam em sua estrutura organizacional pedagógica, a presença de várias ações que retratam o Desenvolvimento Profissional Docente, o que comprova a eficácia da Teoria de Marcelo García. evidencia a eficácia da teoria de Carlos Marcelo García, que apresenta modelos integrados e dinâmicos voltados para a formação e evolução contínua dos professores. A teoria de García é eficaz porque reconhece que o desenvolvimento profissional não é um processo único, mas multifacetado, abrangendo diferentes abordagens que atendem às necessidades variadas dos professores e das instituições escolares.

Principais Aspectos da Teoria de Marcelo García que Justificam sua Eficácia

Modelos Diversificados de Desenvolvimento Profissional, A teoria oferece múltiplos modelos, como o Autônomo, o baseado em Cursos de Formação, o voltado para a Inovação Curricular, e o baseado na Investigação. Essa diversidade permite que os professores escolham ou combinem abordagens que melhor atendam às suas realidades e objetivos formativos. Conexão com o Cotidiano Escolar, Os modelos de García integram o desenvolvimento profissional ao trabalho docente, tornando-o prático, relevante e significativo. Por exemplo, a investigação de problemas escolares ou a adaptação curricular são formas de aprendizado diretamente conectadas à prática. Foco na Reflexão

e na Ação, A teoria enfatiza que o aprendizado do professor ocorre através da reflexão sobre sua prática e da implementação de mudanças baseadas em evidências. Isso transforma os professores em agentes ativos de seu desenvolvimento. Valorização da Autonomia e da Colaboração, Embora alguns modelos promovam o aprendizado autodirigido, outros destacam a importância da interação e da aprendizagem coletiva, reforçando o papel das comunidades de prática e do trabalho em equipe. Aprendizagem Contínua A teoria reconhece que o desenvolvimento docente não é limitado a cursos pontuais, mas é um processo contínuo e integrado ao longo da carreira.

Exemplos de Ações que Comprovam a Eficácia, Desenvolvimento Autônomo, professores que buscam formação independente, como cursos online, leituras e workshops, demonstram a importância da autodireção no crescimento profissional. Formação Coletiva, Participação em programas formais, como cursos de formação continuada e seminários, promove a troca de conhecimentos e práticas. Inovação Curricular, a adaptação de currículos às necessidades dos alunos e o desenvolvimento de projetos interdisciplinares mostram como a formação pode ser contextualizada e eficaz. Investigação Prática, professores que investigam problemas específicos, como estratégias para aumentar a participação dos alunos, aplicam a teoria de García ao transformar a prática em fonte de aprendizado.

Resultados que Validam a Teoria, impacto positivo na Prática Docente: Professores relatam melhorias significativas em suas estratégias de ensino e na gestão de sala de aula. Maior Engajamento: As ações formativas aumentam a motivação e a confiança dos professores em seu trabalho. Aprimoramento da Qualidade Educacional: O aprendizado contínuo reflete-se diretamente na melhoria dos resultados dos alunos.

Essas escolas apresentam, curiosamente, a quantidade de coordenadores ampliada, em cada série há um coordenador pedagógico e um geral para cada modalidade de ensino. Esse diferencial no quantitativo de coordenadores contribui para o monitoramento das necessidades pedagógicas dos alunos, o que facilita a identificação de problemáticas no processo de ensino aprendizagem ou identificação de problemas referente à questão metodológica ou pedagógica do professor. Dessa maneira, as ações desenvolvidas pelas coordenadoras ajudam no quesito resolução de problemáticas.

Os professores das três unidades escolares apresentam os seguintes comportamentos: todos os vínculos se encontram na rede particular de ensino; o número de vínculos varia de acordo com a carga de sua disciplina; não buscam mestrado e doutorado em função do fator tempo, e os que possuem a pós-graduação já foram

contratados com essa formação; a grande maioria possui especialização por serem, a maioria, na modalidade EAD, o que possibilita cursar no tempo livre. Mas existe uma busca por formação para se adequar as necessidades em sala de aula.

As coordenações de todas as escolas são unânimes quanto a três fatores: planejamento, avaliação e monitoramento. Todas apontam para caminhos que possibilitam a melhoria de resultados, o monitoramento contribui para a percepção das dificuldades de aprendizagem de alunos e dificuldades metodológicas de professores, podendo essas dificuldades serem contornadas com formações específicas visando sanar o problema que foi detectado. A avaliação ajuda a observar e mensurar os efeitos das formações que são estabelecidas dentro da unidade, se houve, de fato, uma resolução na problemática apresentada, por aluno ou professor. E o monitoramento, traz as realidades observadas pela coordenação diante do quadro de professores e junto aos alunos.

O trabalho realizado pelas coordenadoras com os professores novos, assemelha-se a indução que é uma formação inicial promovida para o desenvolvimento do professor, os primeiros anos de atividade profissional constituem o chamado período de indução (formal ou informal), durante o qual se processa a aprendizagem e integração do novato no contexto profissional, na medida em que compreende os valores, o conhecimento e o comportamento associados a determinada profissão e/ou organização.

Flores (2024) diz que a literatura aponta para a relevância da indução profissional, que pode circunscrever-se ao primeiro ano de exercício autônomo de funções docentes, mas pode incluir os três primeiros anos de ensino. Ribeiro, por exemplo, define-o nos seguintes termos:

[...] o período de formação destinado a professores recém-formados que, tendo completado todos os requisitos necessários à habilitação profissional para a docência (inclusive prática pedagógica e/ou estágio pedagógico), se encontram no seu primeiro ano de serviço, assumindo as responsabilidades inerentes à docência e comuns aos professores com mais experiência (Ribeiro, 1993, p. 8).

Em outras profissões, a exemplo na advocacia, na medicina, ou mesmo em uma empresa, em que os novatos vão assumindo gradativamente as tarefas mais difíceis, mais exigentes e categóricas, o que acontece é sob o olhar dos pares mais experientes, a quem compete a responsabilidade da sua socialização e indução profissionais. No ensino, os professores principiantes têm de assumir as mesmas responsabilidades que um professor experiente, restando-lhes, muitas vezes, reservados os horários e as turmas mais difíceis.

Ainda, compartilhando a visão de Flores (2024), apesar da diversidade de olhares de que tem sido alvo, a verdade é que se trata de uma fase de intensas aprendizagens e de um momento sempre marcante do ponto de vista do desenvolvimento profissional dos professores. Daí a importância de atender à especificidade desta etapa que se encontra marcada, entre outros aspetos, por um conjunto de desafios e dificuldades, por um processo de socialização profissional complexo, pela (trans)formação da identidade profissional e, em alguns contextos, pelo desenvolvimento de programas de apoio e orientação.

Dentre diversos indícios encontramos três modelos de desenvolvimento profissional docente que são observados nas escolas, as principais semelhanças destacaram-se as relacionadas principalmente ao nível de desenvolvimento profissional, sendo a maioria representada pela fase de formação permanente, nas escolas observamos a supervisão pedagógica e assessoria ao docente quando necessário. Os professores apresentam um grande número de vínculos empregatícios em função das necessidades pessoais.

Do resultado do estado da arte sobre essa temática e que foram inseridos nesta pesquisa, o que mais se assemelha e confirma com os dados evidenciados são os de Hobold (2018), que tem como objetivo discutir o conceito de desenvolvimento profissional docente e sua implicação nos processos formativos de professores dos estudos de García (1999) e Oliveira Formosinho (2009), Giordan e Hobold (2014) que identifica a repercussão da formação continuada no desenvolvimento profissional dos docentes iniciantes na Rede Municipal de Ensino.

Acreditamos que esta pesquisa possivelmente tenha trazido muitas interrogações e algumas respostas, uma vez que traz um tema pouco explorado, o que não diminui sua relevância. Acredito que os pontos aqui alçados necessitam de mais aprofundamento, este estudo apresenta uma delimitação, mas pode servir de alicerce para estudos futuros com maiores investigações.

A concepção de formação de professores como um contínuo, ou seja, a ideia de que o processo de formação e desenvolvimento profissional dos professores não se encerra com a conclusão de um curso de formação inicial, mas se estende ao longo de toda a carreira docente. Nessa perspectiva, a formação de professores é vista como um processo dinâmico e em constante evolução, que demanda atualização e aquisição de novos conhecimentos e habilidades ao longo do tempo.

A abordagem do contínuo de formação de professores reconhece que a prática docente é complexa e exige uma aprendizagem contínua. Os desafios e demandas da educação estão em constante mudança, assim como as necessidades dos alunos e as novas descobertas na área da educação e das ciências em geral. Portanto, é fundamental que os professores se mantenham atualizados e continuem a aprimorar suas competências ao longo de suas carreiras.

Por fim, deixa-se aqui após tantos questionamentos e discussões presentes na linha de pesquisa do presente programa e mais especificamente a possibilidade ou talvez a necessidade de um estudo maior que ofereça às instituições interessadas a possibilidade de respectiva implantação, implementação e avaliação de um programa de formação continuada baseado nos pilares apresentados nas categorias evidenciadas pelo autor base deste estudo. No mais, espera-se que com essa pesquisa inicial, outras seguintes e um possível modelo realizado em escolas sergipanas, a contribuição para a presente área temática, o desenvolvimento dos docentes e conseqüentemente e principalmente, no processo de ensino aprendizagem dos alunos.

Em relação aos objetivos específicos, conseguimos traçar um perfil dos docentes das escolas particulares, conhecer suas realidades e como se processam as formações. A investigação nos processo de planejamento, assessoria e avaliação no desenvolvimento profissional dos docentes em serviço das escolas selecionadas foi analisado, e conseguimos observar que os processos estão presentes nas escolas pesquisadas, sendo um processo que ocorre sem muitas dificuldades pela grande maioria dos professores, sinalizando resultados de qualidade de ensino e aprendizagem. Comparando as perspectivas de formação continuada encontradas nas escolas pesquisadas, observamos que essas unidades apresentam um percurso dentro do desenvolvimento profissional docente, muito semelhante uma da outra, a estrutura das escolas são parecidas, todas com coordenação pedagógica por série, o que permite um monitoramento mais aprofundado, conseguindo a solução de problemas nesse processo, de forma mais objetiva, uma vez que conseguem acompanhar, detectar, analisar e apontar soluções de maneira mais rápida e eficaz.

REFERÊNCIA

- AHMED, Ahmed Hassan. *Designing a Continuing Professional Development Programme for Enhancing the Teaching Skills of Teachers of the Arabic Language*. 2015. Tese Doutorado em Educação – University of Exeter, EUA, 2015.
- ÁLVARES BARAHONA, Sandra Eliana. *La Construcción Subjetiva del Proceso de Desarrollo Profesional de los Docentes Egresados de Pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad de La Serena*. 2017. Tese (Doutorado em Área de Educação) – Universidade de Alcalá, México, 2017.
- ALVES, André Luciano. Formação continuada de professores e prática docente [manuscrito]: a pesquisa-ação como experiência formadora / André Luciano Alves – 2019. 181 Tese de Doutorado em Educação, Universidade LaSalle f.;
- ANTRANONT, Nuttiya. *Continuing Professional Development for Teachers in Thailand*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – University of Warwick, EUA, 2009.
- ATURANA CASTILLO, Daniela Cecilia. *Mentoría, inducción y desarrollo profesional continuo. Una propuesta de modelo para la formación de mentores*. 2020. Tese (Doutorado em Área de Educação) – Universidade Salamanca, Espanha, 2020.
- ALVARADO PRADA, L. E; LONGAREZI, M. A; VIEIRA, V. M. de O. Concepções de Formação de Professores nos Trabalhos da ANPED 2003-2007. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2009, Caxambu. Anais...
- AMIGUINHO, A. (1992). Viver a Formação, Construir a Mudança. Lisboa: Educa/ICE.
- ANDRÉ, Marli Formação de Professores: a Constituição de um Campo de estudos. **Educação**, v. 33, n. 3, 2010. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075>>. Acesso em: 28 out. 2020.
- ALFONSI, Selma Oliveira. Formação continuada de professores do Ensino Fundamental II: necessária, complexa e urgente. São Paulo: 2018, 172 páginas. Tese de Doutorado em Educação -Pontificia Universidade Católica de São Paulo, 2018.
- BARDIN, L. (2016). Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB**. 9394/1996. São Paulo: Saraiva, 1996.
- BARROSO, J. (2003). Formação, Projecto e Desenvolvimento Organizacional. In: Rui Canário (org.) 2.ª Ed., Formação e Situações de Trabalho. Porto: Porto Editora, pp. 61-78.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, José Manuel. Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas, SP: Papirus, 2000. p.67-132

- CAMPOS, B. (1995). Formação de Professores em Portugal. Lisboa: IIE.
- CAMPOS, B. (2002). Políticas de Formação de Profissionais de Ensino em Escolas Autônomas. Porto: Edições Afrontamento.
- CANÁRIO, R. (1991). “Mudar as escolas: o papel da formação e da pesquisa”, *Inovação*, 4 (1) pp. 77-92.
- CANÁRIO, R. (1994). Centros de Formação das Associações de Escolas: Que Futuro? In: A. Amiguinho & R. Canário (org.). *Escolas e Mudança: O Papel dos Centros de Formação*. Lisboa: Educa, pp. 13-58.
- CANÁRIO, R. (1999). Educação de Adultos: Tendências de evolução. In: *Educação de Adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- CANÁRIO, R. (2001). A prática profissional na formação de professores. In: Bártolo Campos (org.), *Formação profissional de professores no ensino superior*. Porto: Porto Editora, pp. 31-45.
- CANÁRIO, R. (2003). A “aprendizagem ao longo da vida”, análise crítica de um conceito e de uma política. In: Rui Canário (org.) 2.^a Ed., *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora, pp. 189-207.
- CANÁRIO, R. (2006). A escola tem futuro? Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed
- CANÁRIO, R. (2008). Desenvolvimento profissional de professores: desafios às políticas. In: Ministério da Educação (Org.). *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*. Conferência promovida no âmbito da Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia. Lisboa: Ministério da Educação, pp. 133-148.
- CHANTRAINE-DEMAILLY, L. (1992). Modelos de Formação Contínua e estratégias de Mudança. In: A. Nóvoa (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, pp. 139-158.
- CARVALHO, Ana Isabel Machado. *Desenvolvimento Profissional de Professores - Especificidades na transição para a Formação de Adultos*. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Lisboa, Portugal, 2014.
- CUNHA, Maria Isabel. O Tema Da Formação de Professores: Trajetórias e Tendências Do Campo Na Pesquisa e Na Ação. No. 3, 2013, pp. 609–625, www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/aop1096.pdf.
- DAY, C. (2007a). A reforma da escola: profissionalismo e identidade dos professores em transição. In: M. A. Flores & I. C. Viana (org). *Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança*. Braga: CIEd, Universidade do Minho, 47- 64.
- DAY, C. (1993). Reflection: A necessary but not sufficient condition for professional development, *British Educational Research Journal*, 19 (1), 83-93.

DAY, C. (1997). 'In-service Teacher Education in Europe: conditions and themes for development in the 21st century', *Journal of In-Service Education*, 23:1, 39–54.

DAY, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.

DAY, C. (2003). O desenvolvimento profissional dos professores em tempos de mudanças e os desafios para as universidades. *Revista de Estudos Curriculares*, 2003,1 (2) 151-188.

DAY, C. (2004). *A paixão pelo ensino*. Porto: Porto Editora.

DAY, C. (2005). *A Reforma da Escola: profissionalismo e identidade dos professores em transição*. Comunicação apresentada no Fórum Discussão 2005 na Universidade do Minho. Braga (doc. Policopiado).

DAY, C. (2007a). A reforma da escola: profissionalismo e identidade dos professores em transição. In: M. A. Flores & I. C. Viana (org). *Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança*. Braga: CIED, Universidade do Minho, 47- 64.

DAY, C. (2007b). A liderança e o impacto do desenvolvimento profissional contínuo. In: J. C. Morgado & M. I. Reis (org). *Formação e Desenvolvimento Profissional Docente: Perspectivas Europeias*. Braga: CIED, Universidade do Minho. pp. 29-39.

DAY, C. (2008). Committed for life? Variations in teachers' work, lives and effectiveness, *Journal of Educational Change*, 9, 243-260.

DEAN, J. (1991). *Professional Development in School*. <Ilton Keynes: Open University

DE LANDSHEERE, G. (1976). *Introduction à la recherche en éducation*. Paris: Armand Colin: Bourrellier. Portuguesa do Conselho da União Europeia. Lisboa: Ministério da Educação, pp. 21-39.

ESTRELA, M. & ESTRELA, A. (2006). A formação contínua de professores numa encruzilhada. In: R. Bizarro & F. Braga (orgs.) *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: Reflexões, Estudos e Experiências*. Porto: Porto Editora, 73-80.

ESTRELA, M. T. (2003). A Formação Contínua entre a Teoria e a Prática. In: Naura Ferreira (org.) *Formação Continuada e Gestão da Educação*. São Paulo: Cortez, pp. 43-63.

ESTEVES, M. (2002). Gestão curricular e estratégias de formação de professores. In: *Gestão flexível do currículo – reflexões de formadores e investigadores*. Ministério da Educação, pp. 23-30.

ESCUADERO, J, M; LOPEZ 9eds). *Los Desafios de las Reformas Escolares*. Servilla: Arquetipo.

ELLIOT, J, *La Investigacion – Accion em Educacion*. Madrid: Morata

ERAUT, M. (1987). Inservice teacher education. In: M. Dunkin (Ed.) The International Encyclopedia of teaching and teacher education. Oxford: Pergamon Press, pp. 730-743.

FANTIN, Monica. Do mito de Sísifo ao vôo de Pégaso: as crianças, a formação de professores e a escola estação cultura. In: FANTIN, Monica; GIRARDELLO, Gilka. (Org.). Liga, roda, clica: estudos em mídia, cultura e infância. Campinas, SP: Papirus, 2012.

FERRY, G. (1987). Le trajet de la formation. Paris: Dunod.

FELDEN, DE, Eliane; Lourdes; WEYS, Cênio; *et al.* **Formação de professores: a parceria necessária entre escola e universidade.** [s.l.: s.n., s.d.]. Disponível em: <http://www.upe.br/portal_antigo/download/imprensa/cpa/10%20-%20FORMA%C3%87%C3%83O%20DE%20PROFESSORES.pdf>.

FLICK, U. Introdução à pesquisa qualitativa. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2009^a.

FORMOSINHO, J. **Formação de professores: Aprendizagem profissional e acção docente.** Porto: Porto Editora, 2009.

FORMOSINHO, J. & MACHADO, J. (2007). Nova profissionalidade e diferenciação docente. In: M. A. Flores & I. C. Viana (org). Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança. Braga: CIEd, Universidade do Minho, 71-91.

FORTE, A. (2005). Formação Contínua: contributos para o desenvolvimento profissional e para a (re)construção da(s) identidade(s) dos professores do 1.º CEB. Dissertação de Mestrado apresentada na Universidade do Minho. Braga: Universidade do Minho. <https://repositorium.sdum.uminho.pt>

FULLAN, M. & HARGREAVES, A. (1992). Teacher development and educational change. In: M. Fullan & A. Hargreaves (eds.), Teacher Development and Educational Change. London: The Falmer Press, pp. 1-10.

FULLAN, M. & HARGREAVES, A. (1996). What's Worth Fighting For In Your School. New York: Teachers College Press.

FULLAN, M. & HARGREAVES, A. (2000). A Escola como Organização Aprendente: Buscando uma educação de qualidade. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

FULLAN, M. & HARGREAVES, A. (2001) Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola. Porto: Porto Editora.

FULLAN, M. (1991). Curriculum Implementation. In: A. Lewy (Ed.) The International Encyclopedia of Curriculum. Oxford: Pergamon Press, pp. 378-384.

FULLAN, M. (1992) (Eds.) Understanding teacher development. London: Cassell.

FULLAN, M. (1993). The Change Forces. London: Falmer Press (doc. policopiado).

FULLAN, M. (1997). What's Worth Fighting For in the Principalsip? 2nd ed. New York: Teachers College Press.

FULLAN, M. (2002). *Las Fuerzas del Cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.

FULLAN, M. (2002a). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro. FULLAN, M. (2003). *Liderar numa cultura em mudança*. Porto: Edições Asa.

FULLAN, M. (2007). *Las Fuerzas del Cambio, Con Creces*. Madrid: Akal.

GALLEGO DOMÍNGUEZ, Carmen. *La construcción de la identidad profesional de los mentores en un programa de inducción a la docencia*. 2018. Tese (Doutorado em Área de Educação) – Universidade de Barcelona, Espanha, 2018.

GARCÍA, M. C. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Portugal: Porto Editora, 1999.

GLAZER, E. M. & HANNAFIN, M. J. (2006). The collaborative apprenticeship model: situated professional development within school settings. *Teaching and Teacher Education*, vol. 22, nº 2, 179-193.

GATTI, B.A.; BARRETO, E.S.S. *Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social*. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

GIORDAN; Miriane Zanetti HOBOLD; Márcia de Souza, *Professores iniciantes da rede municipal de ensino: formação continuada e os reflexos no desenvolvimento profissional*, Revista Cocar. Belém / Para, vol. 8, n.16, p. 39-51 | ago-dez 2014

GIORDAN, Miriane Zanetti *Professores iniciantes dos anos finais do ensino fundamental: desafios e dilemas* / Miriane Zanetti Giordan ; orientadora Dra. Márcia de Souza Hobold – Joinville: UNIVILLE, 2015. 152 f.: il. ; 30 cm Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade da Região de Joinville)

GOMES, L. O. A fabricação da excelência na escola pública: notas acerca de práticas educacionais e trajetórias escolares de sucesso. *@rquivo Brasileiro de Educação*, v. 2, n. 4, p. 56-73, 26 set. 2016.

GUSKEY, T. R. (2000). *Evaluating Professional Development*. Thousand Oaks: Corwin Press.

HARGREAVES, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Alfragide: McGraw-Hill.

HARGREAVES, A. & FULLAN, M. (1992). Introduction. In: A. Hargreaves & M. Fullan (eds.). *Understanding Teacher Development*. New York, Teachers College Press: 1-19.

HEWTON, E.(1988). *School Focused Staff Development*. London: The Falmer Press.

HOBOLD, Márcia Souza *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 13, n. 2, p. 425-442, outubro. 2020 Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>

HONORÉ, B (1980). *Para uma Teoria de la Formación*. Madrid; narcea

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KENSKI, Vani Moreira. *Educação e tecnologias*. Campinas: Papirus, 2012.

KORTHAGEN, F. (1999). Linking Reflection and Technical Competence: the Logbook as an Instrument in Teacher Education. – *European Journal of Teacher Education*. Vol. 22, pp. 191-207.

KORTHAGEN, F. (2009). A prática, a teoria e a pessoa na aprendizagem profissional ao longo da vida. In: M. A. Flores & A. M. Veiga Simão (Org.). *Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional de Professores: Contextos e Perspectivas*. Mangualde: Edições Pedagogo, pp. 30-60.

KROATH, F. (1989). How do Teachers Change their Practical Theories. *Cambridge Journal of Education*, vol 9, nº 1, 59-69

KNOWLES, M. (1984). How do Teachers Change their Practical Theories. *Cambridge Journal of Education*, vol. 19 nº 1, 59-69

YOON, Keejoon. *Professional development and its impact on teacher and pupil learning: a community of practice case study in South Korea*. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – University of Birmingham, EUA, 2016.

LACERDA; Vera Lúcia, MELO; Geovana Ferreira, *Formação e desenvolvimento profissional de professoras da Educação Básica, Ensino Em Re-Vista | Uberlândia, MG | v. 24 | n. 02 | p.431-450 | jul./dez./2017*

LALITHA, H, D. A, Development of a model for the continuing professional development of teachers: a qualitative investigation, PhD thesis, Faculty of Education, University of Wollongong, 2005. <http://ro.uow.edu.au/theses/527>

LANIER, V. 1984. Retornando Arte à Arte-Educação. *Ar'te*. (10)

LEIRAS, Claudia Martins. *Desenvolvimento profissional na interlocução universidade e escola de educação básica*. 2017 143 F. Tese De Doutorado. Pontifícia Universidade Católica Rio Grande do Sul.

LITTLE, J. (1982). Norms of Collegiality and Experimentation: Workplace Conditions of School Success. *American Educational Research Journal*, Vol. 19, N.º 3, 325-340.

LITTLE, J. (1990). The Persistence of Privacy: Autonomy and Initiative in Teachers' Professional Relations, *Teachers College Record*, Vol. 91, N.º 4, 509-536.

LITTLE, J. (1990a) "Teachers as Colleagues". In: A. Lieberman (Ed.) *Schools as collaborative cultures: creating the future now*. London. Falmer Press, pp. 165-193.

LITTLE, J. & MCLAUGHLIN, M. (1993) (eds). *Teachers Work: Individuals, Colleagues and Contexts*. New York: Teachers College Press.

LOPES, A. (1999). Modos de Trabalho Pedagógico: a pedagogia da análise. In: J. A. Correia, (org.) (1999). *Formação de professores – Da racionalidade instrumental à acção comunicacional*. Porto: Edições Asa, pp. 47-58.

LOUIS, K, MILES, M (1990). Improving the Urban High School. What Works and Why. Chicago: Teacher College Press.

LOUCKS-HORSLEY, S; et al (1987). Continuing to learn. A Guidebook for Teacher Development Andover, The Regional lab. For educational Improvement of the Northeast and islands

LORTIE, D. (1975) The Schoolteacher. A Sociological Study. Chicago: The University of Chicago Press

MACEDO, Valcinete Pepino de. Formação de professores no contexto das mudanças educativas. [s.l.: s.n., s.d.]. Disponível em: <<https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0525.pdf>>.

MACEDO, Judenilson; Formação continuada de professores do ensino fundamental centrada na escola: percepções de professores e formadores de melhoria da prática pedagógica, [s.l.: s.n.], 2019. 180 páginas. Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal do Pará PA, Belém; 2019.

MARQUES, Rosebelly Nunes Formação continuada de professores em uma perspectiva da interação formador-formando / Rosebelly Nunes Marques. – 2012 116 f.; Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara

MARCELO, Carlos García. Empezar con buen pie: inserción a la enseñanza para profesores principiantes. *Revista Brasileira de Educação*, v. 18, n. 3, p. 487-508, 2013. DOI/URL .

MARCELO, G, C. (1992). A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: António Nóvoa (Org.) Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, pp. 51-76.

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

MARCELO, G, C. (2001). La función docente: nuevas demandas en tiempos de cambio. Carlos Marcelo et al. (Org.). La función docente. Madrid: Editorial Síntesis Educación.

MARCELO, G, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 08, pp. 7-22 Consultado em [Abril, 2009] em <http://sisifo.fpce.ul.pt>

MARTINS, A.C.; LOURENÇO, V.D.; MARQUES, C.M.P.; ZANON, D.A.V. Olhares sobre a iniciação à docência e ao ensino de Ciências: depoimentos de licenciandos em Química. In: XVI Encontro Nacional de Ensino de Química (XVI ENEQ) e X Encontro de Educação química da Bahia (X Eduqui). **Anais...** Salvador: ENEQ, p.1, 2012.

MARTINEZ TREVINO, Olga Elizabeth. El Desarrollo Profesional de los Docentes de Secundaria*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – University of Wollongong Thesis Collections, Local, 2007.

MENSLIN; Mônica Schüller, HOBOLD; Márcia de Souza, Formação Continuada dos Professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental: Necessidades Formativas Revista Contra pontos - Eletrônica, Vol. 14 - n. 3 - set-dez 2014

MERRIAN, S, CAFFARELLA, R. (1991). Learning in Adulthood. New York: Jossey-Bass.

MONTEIRO, Maria do Rosário Guedes, Formação continuada de professores no Brasil: um estado da arte (2013 – 2016); Dissertação de Mestrado, 240f; 30 cm – 2017 Universidade Federal do Acre.

MONTERO, M, L (1987) Lecturas de Formacion del Profesorado. Santiago: Tórculo.

MORALES TREJO, Maria Amália. *Necesidades de desarrollo profesional de directivos escolares de educación secundaria de Jalisco, México, en el marco de la reforma educativa. Estudio comparativo*. 2017. Tese (Doutorado em Área de Estudo) – Universidade de Alcalá, México, 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, (

NASCIMENTO, Wilson Elmer. Desenvolvimento profissional de professores de Física Org.). Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida. Conferência promovida no âmbito da Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia. Lisboa: Ministério da Educação, pp. 133-148: um estudo sob a perspectiva disposicionalista e contextualista da ação. 278 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) – Instituto de Física “Gleb Wataghin”, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

NIETO CANO, J, M (1992) Agentes Educativos de Apoyo Externo: Algunas Lineas de Conceptualizacion y Analisis. Currículum, nº 5 pp. 69-83

NÓVOA, A. (1988). O Método (auto)biográfico na Encruzilhada dos Caminhos e Descaminhos da Formação dos Adultos. In: Revista Portuguesa de Educação, 1 (2), 7-20.

NÓVOA, A. (1991). Concepções e práticas de formação contínua de professores. In: Formação contínua de professores: realidades e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro.

NÓVOA, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In: António Nóvoa (Org.) Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, pp. 15-31.

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

- NÓVOA, A. (1999). O passado e o presente dos professores. In: A. Nóvoa (org.) *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, pp. 13-34.
- OCDE (1992). *As Escolas de Qualidade*. Rio Tinto: Edições Asa.
- OCDE (2005). *Formative Assessment: Improving Learning in Secondary Classroom*. Paris: OECD Publications
- OCDE, (2005a). *Teachers Matter – Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD Publications.
- OJA, S, SMULYAN, L. *Collaborative Action Reserch: A Developmental Approach*. London: Falmer Press.
- OLIVEIRA, Aline Tatiane Evangelista. Conceito de formação de professores e desenvolvimento profissional: Suas diferentes expressões e concepções 2018. 62. *Revista Triângulo*. ISSN 2175-1609. *Fiorentini y Crecci (2013)*
- OLIVEIRA, Eliane Guimarães. A formação continuada no contexto escolar: o que revelamos professores? XVIII ENDIPE Didática e Prática de Ensino no contexto político contemporâneo: cenas da Educação Brasileira .
- OLIVEIRA, LAM; SOUZA, MA. O “ser professora” refletido a partir da perspectiva dos saberes docentes e do desenvolvimento profissional. *Revista @mbienteeducação*. São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, v. 12, n. 1, p. 80-95 jan/abr 2019.
- OLDROYD,D; HALL, V. (1991). *Managing Staff Development*. London: Paul Chapman.
- OMAR, Bassam. *Developing continuing professional development (CPD) leadership in further education (FE)*. 2015. Tese (Doutorado em Área de Estudo) – University of Birmingham, EUA, 2015.
- PAJAK, E. (1993) Dimensions os Sperviory Practice in Education: Implications for Professional Development. In R. Bollen (ed), *Education Change Facilitatons: Craftmansship and Effectiveness*. Utrech: National Centre for Scholl improvement, pp 149-151
- PACHECO, J A. E FLORES, A.M. (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Porto: Porto Editora
- PERRENOUD, P. (1997). *Práticas Pedagógicas, Profissão docente e formação*. Publicações Dom Quixote/IIIE. (2.ª Ed.).
- PEERTHY, Prithivij. *Continuing professional development and quality of teaching: a case study of State Secondary Schools in Mauritius*. 2018. Tese Doutorado em Educação – UniversityCollege London, Londres, 2018.
- PINTRICH, P. (1990). Implications OF Psychological Research on Student learning na College Teaching for Teacher Education. In R. Houston (ed), *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillam. P 826-857.

POPKEWITZ, T. (1992). Profissionalização e Formação de Professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: A. Nóvoa (Coord.), Os professores e a sua Formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, pp. 32-49.

QUARESMA Maria Luísa; Reflexão teórica sobre formação continuada e desenvolvimento profissional docente para as tecnologias de informação e comunicação Educ. Pesqui., São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1487-1501, dez., 2015. revista triangulo

RODRIGUES, A. & ESTEVES, M. (1993). A análise de necessidades na formação de professores. Porto: Porto Editora.

ROLDÃO, M. C.; COSTA, F.; REIS, P.; CAMACHO, G.; LUIS, H. & DUARTE, G. (2000). Avaliação do impacto da formação: um estudo dos Centros de Formação da Lezíria e Médio Tejo. Santarém: Edições Colibri.

SAMPIERI, R.H.; COLLADO, C.F.; LÚCIO, M. del P.B. Metodologia da Pesquisa. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANCHES, M. (1995). A autonomia dos professores como valor profissional. Revista de Educação, vol. V, n.º1, 41-62.

SANCHES, M. (1997). Para um Ensino de Qualidade: perspectiva organizacional. Inovação, vol. 10, nº 2 e 3. Lisboa: M.E./I.I.E.

SANCHES, M. (2000). Da natureza e possibilidade da liderança colegial das escolas. In Jorge Costa, António Mendes e Alexandre Ventura (Orgs.), Liderança e estratégia nas organizações escolares. Actas do 1º Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 45-64.

SANCHES, M. (2002). Ser Professor: projecto, trajectos e modos de apropriação identitária. In: Revista de Educação, vol. XI, n.º2.

SANCHES, M.; VEIGA, F.; SOUSA, F. & PINTASSILGO, J. (2007) (Org.). Cidadania e Liderança Escolar. Porto: Porto Editora.

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

SANTOS, M. L. R. Do giz à era digital. São Paulo: Zouk, 2003

SANTOS, A. D. A; BONNA, Viviane de. Entre provas e instruções: observando a prática avaliativa dos professores de matemática das Escolas de Referência da rede estadual de Pernambuco. REIEC Ano 2018 Nro.1 Mês Julho 32pp. 32-42Recepción:09/02/2018Aceptación: 15/07/2018REVISTA ELECTRÓNICA DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN EN CIENCIAS, França, v. 32, n. 1, p. 32-42, jul./2018. Disponível em: file:///C:/Users/lhlo/AppData/Local/Temp/Dialnet-EntreProvasElInstrucoes-6534331.pdf. Acesso em: 10 mar. 2021.

SILVA, Claudia Sebastiana; Sônia de Fátima; INOCÊNCIO, Kellin Cristina Melchior, Formação de Professores: Um olhar ao discurso do docente, disponível em: <Texto%20do%20artigo-27819-1-10-20161109%20(3)>.

SILVA, Valdielêa Machado; HOBOLD, Márcia De Souza. Ações de formação continuada: percepções de docentes dos anos iniciais do ensino fundamental. **Práxis Educacional**, v. 15, n. 31, p. 295, 2019. Disponível em: <<http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/4674>>. Acesso em: 29 Oct. 2022

SIQUEIRA, Ana Paula de Moraes de S618f Formação continuada e desenvolvimento profissional docente; 2017 representações de professores PDE / Ana Paula de Moraes de Siqueira; 2017. 193 f. ; 30 cm Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2017.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SCHÖN, Donald. The Reflexive Practitioner. New York: Basic Book, 1987

TENNANT, M. (1991). Adulter y Aprendizaje. Enfoques Psicologicos. Barcelona: Ei Roure

TEJEDOR, F. J. Perspectivas metodológicas del diagnóstico y evaluación de necesidades en el ámbito educativo. Revista de Investigación Educativa, v. 8, n. 16, p. 15-37, 1990. Disponível em: <http://revistas.um.es/rie/article/view/136831/124331>. Acesso em: 11 ago. 2019.

TIEZZI, Linda J. Conditions of professional development which support teacher learning. In: ANNUAL MEETING OF AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION, 10., 1992, San Francisco. Anais [...]. San Francisco: AERA, 1992. p. 1-10.

TURATTIA, Maria Renata Campanha; Reflexão sobre a prática docente como fundamento para o desenvolvimento profissional: o caso da escola de educadores sob o olhar das professoras participantes; Universidade de São Carlos; 2018; Dissertação

VAN VELZEN, C., & Volman, M. (2009). The activities of a school-based teacher educator: a theoretical and empirical exploration. European Journal of Teacher Education, 32(4), 345-367.

VERGARA, S. C. (2006) Métodos de pesquisa em administração. São Paulo: Atlas.

VEIGA SIMÃO, A. M.; FLORES, M. A.; MORGADO, J. C.; FORTE, A. M. & ALMEIDA, T. F. (2009). Formação de Professores em contextos colaborativos. Um projecto de investigação em curso. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 08, pp. 61-74

WOOD-ROBINSON et al. Genética y formación científica: resultados de um projeto de investigación y sus implicaciones sobre los programas escolares y la enseñanza. *Ensenanza de las Ciências*. 16 (1): 43-61, 1998.

ZABALZA, M. A. Teoria de las practicas. In: ZABALZA, M. (Coord.). *La formación práctica de los profesores*. Acatas del II Symposium sobre practicas escolares. Santiago de Compostela, Espanha: Tórcul, 1990.

ZEICHNER, Kenneth. Uma agenda de pesquisa para a formação docente. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, v. 1, n. 1, p. 13-40, ago./dez. 2009. Disponível em <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: 10 jan. 2021.

ZENKER, Márcia Rosiello. O que é uma escola de excelência? *Revista Pátio*, Número 65, fevereiro, 2013. Disponível em: <<http://loja.grupoa.com.br/revista-patio/artigo/8329/o-que-e-uma-escola-de-excelencia.aspx>>. Acesso em: 15/06/2022

ANEXOS



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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE

O Sr. (a) está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa: **“A FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES QUE ATUAM EM ESCOLAS PARTICULARES COM PERFIL DE REFERÊNCIA EM ARACAJU-SE”**.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Descrição da pesquisa: Objetivo geral: Investigar a partir da perspectiva de desenvolvimento profissional o processo de formação continuada, percorrido por escolas particulares que possuam um perfil de referência. Delimitamos os seguintes objetivos específicos: Descrever o perfil dos docentes das escolas consideradas de referência em Aracaju; investigar o processo de planejamento, assessoria e avaliação no desenvolvimento profissional dos docentes em serviço das escolas selecionada; comparar as perspectivas de formação continuada encontradas nas escolas pesquisadas.

Neste caminho metodológico escolhido, acontecerá um instrumento de coleta nomeado de entrevista coletiva semiestruturada serão apresentadas as escolas que sejam consideradas de médio e grande porte que declarem ter espaço, tempo e disponibilidade para realização da entrevista coletiva, e tenham no mínimo 10 docentes em pleno exercício nas turmas de 9º ano que tenham declarado nos instrumentos anteriores terem participado de processos formativos continuados. Acontecerá 1 encontro em cada escola, com o máximo 2 horas de duração, sendo considerado a quantidade mínima de 10 participantes para sua efetivação. Sempre serão encontros vídeo gravados conforme acordo firmado junto aos participantes.

As entrevistas coletivas serão identificadas por um número correspondente a escola e os participantes por números sequenciais. Através deste instrumento objetivar-se-á aproximação dos meios que realizam as formações dos docentes atuantes na educação das escolas rede particular de Aracaju selecionada, um encontro das individualidades e coletividades da docência. Os encontros serão estabelecidos em

cronograma fixo e pré-aprovado pelos coordenadores e docentes das escolas, bem como o estabelecimento das categorias regimentais dos encontros, sendo estas emergidas dos instrumentos de coleta de dados anteriormente utilizados. A entrevista coletiva visa o aprofundamento das falas, depoimentos e conceitualizações sobre os processos formativos como qualificação do desenvolvimento profissional dos docentes atuantes na educação da rede particular de Aracaju.

Sendo estes encontros o último instrumento de coleta desta pesquisa promoverá a reflexão sobre o percurso da profissionalização docente da rede particular de Aracaju, partindo das análises das narrativas docentes, possibilitando a triangulação teórico-metodológica na discussão do perfil profissional contemporâneo, dos docentes em exercício as escolas municipais de Aracaju.

- RISCOS

Esta pesquisa apresentará risco mínimo para os participantes, que poderá traduzir em constrangimento no momento das narrativas de informações pessoais e profissionais, bem como contato direto com o pesquisador no seu ambiente de trabalho/virtual. Considerando estas questões, e dentro dos aspectos éticos indispensáveis, o contato com o participante será intermeado com antecedência pela gestão da escola, estabelecerá o TCLE, e todo cronograma e os instrumentais da pesquisa será apresentada aos participantes antecipadamente, para sua ciência. Terá garantia o sigilo de sua identidade e este poderá acessar o relatório final da pesquisa para sua avaliação.

- BENEFÍCIOS

Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa (gravações, entrevistas, etc), ficarão armazenados em (pastas de arquivo, computador pessoal), sob a responsabilidade do (pesquisador, orientador), no endereço (acima informado), pelo período de mínimo 5 anos. Nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa.

FORMA DE ACOMPANHAMENTO E ASSISTÊNCIA: GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE SIGILO:

O Sr(a) será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. O Sr(a) é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a sua recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de qualquer benefício, você possui garantia ao direito à indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa que absorverá qualquer gasto relacionado garantindo assim não oneração de serviços de saúde. Os pesquisadores irão tratar a sua identidade com respeito e seguirão padrões profissionais de sigilo, assegurando e garantindo o sigilo e confidencialidade dos dados pessoais dos participantes de pesquisa. Seu nome, ou qualquer material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. O Sr(a) não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Uma **cópia** assinada deste termo de consentimento livre e esclarecido será enviada eletronicamente ao Sr(a), caso aceite participar dessa pesquisa. O estudo poderá ser interrompido mediante aprovação prévia do CEP quanto à interrupção ou quando for necessário, para que seja salvaguardado o participante da pesquisa.

DECLARAÇÃO DO PARTICIPANTE DA PESQUISA

Eu, _____
_____, RG. _____, e-mail _____ fui informada(o) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações para motivar minha decisão, se assim o desejar. O pesquisador Antonio Hamilton dos Santos certificou-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais e somente os pesquisadores terão acesso. Também sei que caso existam gastos, estes serão absorvidos pelo orçamento da pesquisa. Em caso de dúvidas poderei chamar o pesquisador Antonio Hamilton dos Santos no telefone 79 99670-5712.

O Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo também poderá ser consultado para dúvidas/denúncias relacionadas à Ética da Pesquisa Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos do **UFS ESTÁ localizado no endereço: (Rua Candido Batista S/N Hospital Universitário Bairro Sanatório, CEP.49060-110. Aracaju-Sergipe. 79 3194-7200) e-mail:**

cep@academico.ufs.br, que tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo Conselho Nacional de Saúde.

Ao clicar no botão abaixo, o (a) Senhor(a) concorda em participar da pesquisa nos termos deste TCLE. Caso não concorde em participar, apenas feche essa página no seu navegador”.

☐ Li, compreendi e concordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, aceitando assim participar desta pesquisa.

Por favor, informar sua autorização referente a GRAVAÇÃO DE AUDIO E IMAGEM.

☐ sim, eu autorizo

☐ não, eu não autorizo



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO GRUPO DE PESQUISA FORMAÇÃO
E ATUAÇÃO DOCENTE

INSTRUMENTO DE PESQUISA QUESTIONÁRIO PARA DOCENTE

Este questionário constitui instrumento, parte de uma pesquisa realizada para compor a tese de Doutorado Acadêmico Educação intitulada “FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE DOCENTES QUE ATUAM EM ESCOLAS PARTICULARES DE ARACAJU” e está atrelada a linha de pesquisa Formação e Prática docente do programa de Pós-graduação em Educação da UFS 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. Luiz Anselmo Menezes Santos e que tem como objetivo investigar a Formação Docente no estado de Sergipe. A presente tese encontra-se aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Sergipe (UFS), através do Certificado de Apresentação de Apreciação ética (CAAE) - 48004621.8.0000.5546, parecer nº 5.245.902.

INSTRUÇÕES PARA O PREENCHIMENTO: Solicitamos sua colaboração no sentido de responder este questionário. Busque responder com lisura. 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, entregue-o ao pesquisador. Não há necessidade de colocar seu nome e garantimos que suas respostas serão utilizadas apenas como dados científicos. Agradecemos desde já a sua participação!

COMPONENTE CURRICULAR QUE MINISTRO:_____

CATEGORIA 1 – FASES DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL:

1º - Há quanto tempo atua na Educação Básica?

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

2º Quanto anos possui graduação em licenciatura?

- A - () Menos de 5 anos
- B - () Mais de 5 anos
- C - () Mais de 10 anos
- D - () Mais de 20 anos

3º - Quantos vínculos empregatícios possui na 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.

5º - No atual momento, em que grau de identificação você se encontra com relação a sua profissão

- A ☐ Estou na profissão por necessidade, não me identifico com ela.
- B ☐ Já me identifiquei, mas hoje estou decepcionado, e busco outra profissão.
- C ☐ Me identifico, e tenho dúvidas se devo ir para outra profissão.
- D ☐ Me identifico, apesar dos contratempos e desgastes.
- E ☐ Totalmente identificado, tenho consciências dos seus desafios.

CATEGORIA 2 – DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL DA ESCOLA

6º - Quanto 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.

7º - Qual seu posicionamento quanto a Formação Continuada fornecida pela escola? Marque X somente em uma alternativa.

- ☐ Considero importante, mas pouco aproveitável.
- ☐ Considero imprescindível para atualização docente.
- ☐ Considero improdutivo, sem resultados significativos.
- ☐ Considero uma imposição vinda de cima para baixo.
- ☐ Considero ineficaz para a realidade do cotidiano escolar.

8º - Você participou de alguma ação de formação continuada fornecida pela escola nos últimos 4 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.

9º - Com relação a formação contínua nos últimos 2 anos, indique quantas formações frequentou de curta e de longa duração:

a) de curta duração (de 1 a 3 dias) b) de longa duração (mais de 3 dias)

10º – As formações que que você frequentou nos últimos 2 anos foram organizados por qual entidade?

() Universidade / aculdade

() Escola onde trabalha

() Empresa especializada

11º - 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.

12º - Em relação à assessoria 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.

13º - 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.

14º - 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.

CATEGORIA 3– DIMENSÃO PESSOAL DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

15º Qual a maior dificuldade ou impedimento para que você possa participar de cursos ou ações de formação? Marque X apenas em uma alternativa.

- A - () A Instituição de ensino onde trabalho pouco oferece cursos de atualização.
- B - () Os horários dos cursos chocam com os horários de aula da escola que leciono.
- C - () Só tenho disponibilidade de horários nos fins de semana.
- D - () Falta de motivação e desânimo.
- E - () Trabalho em outras locais (Instituição de ensino ou autônomo), não sobra tempo para cursos de atualização.

16º O que você considera como sendo o principal fator que impossibilita seu crescimento profissional? É permitido marcar em mais de uma alternativa

- A - () Níveis elevados de Stress
- B - () Conflitos nas relações Interpessoais
- C - () Dupla jornada de trabalho (trabalho em outros locais)
- D - () Fatores Econômicos
- E - () Desmotivação
- F - () Outros fatores como: _____

17º - Em relação a sua formação autônoma, você: Marque X somente em uma alternativa.

- A - () Sempre procuro algum tipo de 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 de forma autônoma para aprender ou aprimorar conhecimentos e competências por iniciativa própria.
- D - () Falta tempo para buscar formação.

18º Durante a pandemia, desenvolvi minha atividade docente da seguinte forma:

- A - () Independente, procurei aprender sem auxílio da direção da escola.
- B - () Aguardei as orientações da direção da escola e consegui trabalhar durante a pandemia.
- C - () As orientações recebidas pela direção não ajudaram muito no exercício da minha profissão durante a pandemia.
- D - () Procurei ajuda com outros colegas de trabalho e consegui trabalhar durante a pandemia.
- E - () Não consegui trabalhar durante a pandemia, fiquei dependente da direção da escola.

CATEGORIA 4 – FORMAÇÃO INICIAL RECEBIDA X EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA

19º - No tocante à relação entre teoria e prática que vem sendo realizada desde a sua formação inicial até o atual momento, você considera que:

- A - () Ambas têm sido indissociáveis no meu exercício profissional.
- B - () Se relacionam na maioria das situações no meu exercício profissional.
- C - () Se relacionam em algumas situações no meu exercício profissional.
- D - () Não Existe relação entre elas no meu exercício profissional.

20º - 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.

21º - Em relação à formação recebida antes e após o início do exercício docente e o ensino organizado 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.

22º - 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.

GATEGORIA 5 – INOVAÇÃO CURRICULAR

23ª - Em relação à inovação curricular, responda. É permitido marcar em mais de uma alternativa.

- A - () A instituição constrói um currículo inovador, 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.

24º - Pós pandemia a utilização de tecnologia TDIC (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação) e TMDIC (Tecnologias Móveis Digitais da Informação e Comunicação) permanece em seu trabalho em sala de aula?

- A - () Diariamente
- B - () Em algumas aulas
- C - () Só quando quero inovar
- D - () Ainda tenho dificuldade para o uso
- E - () Não utilizo em minhas aulas

25° - Na sua prática docente, ou a escola de uma forma geral, como se elabora os projetos e propostas pedagógicas?

- A – (☐) Acontece de forma conjunta e participativa
- B – (☐) Geralmente chega pronto para executarmos
- C – (☐) A equipe diretiva elabora essas propostas e envia para a execução dos professores
- D – (☐) Trabalhos com propostas educacionais de empresa
- E – (☐) Não existe essa prática na escola





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

INSTRUMENTO DE PESQUISA

Esta entrevista constitui instrumento, parte de uma pesquisa realizada para compor a dissertação do Mestrado Acadêmico em Educação intitulada **“DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES QUE ATUAM NO ENSINO FUNDAMENTAL NA REDE DE ENSINO DE ARACAJU”** e encontra-se integrada a um projeto macro de ações de pesquisas 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 questão 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 PARA COORDENADORES

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

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?





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

INSTRUMENTO DE PESQUISA

Esta entrevista constitui instrumento, parte de uma pesquisa realizada para compor a dissertação do Mestrado Acadêmico em Educação intitulada “DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES QUE ATUAM NO ENSINO FUNDAMENTAL DE ARACAJU/SE” e

encontra-se integrada a um projeto macro de ações de pesquisas 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 questão 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 PROFESSORES

- 1º - A instituição fornece alguma formação continuada para os professores? Quem promove?
- 2º - Se a resposta anterior for sim, quais são os tipos e o que essa formação tem como pretensão?
- 3º - Os senhores aplicam o currículo concebido externamente ou participam do processo de construção?
- 4º - Os senhores recebem algum tipo de supervisão clínica? Se sim, como acontece?
- 5º - A instituição realiza algum tipo de mecanismo para sua avaliação 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?