

**DA FORMAÇÃO A
APRENDIZAGEM
PROFISSIONAL DOCENTE:
UMA RELEITURA DO
DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL DE
PROFESSORES**

**FROM TEACHER EDUCATION TO PROFESSIONAL TEACHER LEARNING: A
REINTERPRETATION OF TEACHERS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT**

Ciências Humanas • 10/08/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/786322146](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/786322146)

Leonardo Sampaio Baleeiro Santana

Rosa Maria Nunes de Sousa¹

Claudiany Silva Leite Lima²

Ederval Camargo Rocha³

Luciano Paulo de Almeida Souza⁴

Lourilene Feitosa Prado⁵

Silma Lemes Mendonça Faria⁶

Jakeline de Paula Santos Chaves⁷

Fabricia Santos Nascimento⁸

Adeany Firmino de Sousa Soares⁹

Hilton Pinto Bastos¹⁰

Jauber Araujo Leal¹¹

Aline Barros da Rocha¹²

RESUMO

A formação docente tem sido objeto de debates que ultrapassam a preparação inicial para o exercício da profissão e passam a considerar o desenvolvimento profissional como um processo contínuo de aprendizagem. Partindo dessa perspectiva, este artigo analisa a relação entre formação docente, desenvolvimento profissional e aprendizagem profissional, destacando suas contribuições para a reconstrução da prática pedagógica. O estudo foi orientado pelo seguinte problema de pesquisa: como a aprendizagem profissional docente contribui para o desenvolvimento profissional e para a reconstrução da prática pedagógica? O objetivo consistiu em compreender as aproximações entre esses conceitos, evidenciando sua importância para a qualificação da docência. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, desenvolvida por meio de pesquisa bibliográfica, conforme os pressupostos de Lakatos e Marconi (2021) e Gil (2019). A análise da literatura demonstrou que o desenvolvimento profissional não se limita à formação inicial ou à participação em cursos de aperfeiçoamento, sendo construído pela articulação entre experiência, reflexão crítica, investigação da prática e aprendizagem colaborativa. Os resultados indicam que a aprendizagem profissional fortalece a autonomia docente, amplia a capacidade de análise da prática pedagógica e favorece decisões mais consistentes diante das demandas do contexto escolar. Conclui-se que compreender a docência como processo permanente de aprendizagem contribui para o fortalecimento da profissionalidade docente e para a melhoria da qualidade do ensino.

Palavras-chave: Formação docente; Desenvolvimento profissional; Aprendizagem profissional docente.

ABSTRACT

Teacher education has increasingly been understood beyond initial preparation for the profession, recognizing professional development as a continuous learning process. From this perspective, this article examines the relationship between teacher education, professional development, and professional teacher learning, highlighting their contributions to the reconstruction of pedagogical practice. The study was guided by the following research question: how does professional teacher learning contribute to professional development and to the reconstruction of pedagogical practice? The objective was to understand the connections among these concepts and their relevance to strengthening teaching practice. The research adopted a qualitative, exploratory, and descriptive approach based on a bibliographic review, following the methodological principles proposed by Lakatos and Marconi (2021) and Gil (2019). The literature analysis showed that professional development extends beyond initial teacher education and participation in professional training programs, being built through the integration of experience, critical reflection, inquiry into practice, and collaborative learning. The findings indicate that professional teacher learning strengthens teacher autonomy, enhances reflective practice, and supports more informed pedagogical decision-making in response to the challenges of contemporary education. It is concluded that understanding teaching as a lifelong learning process contributes to strengthening teacher professionalism and improving educational quality.

Keywords: Teacher education; Professional development; Professional teacher learning.

1. INTRODUÇÃO

As reflexões sobre formação de professores passaram por mudanças importantes ao longo das últimas décadas. A ampliação das pesquisas na área evidenciou que a formação inicial, embora indispensável, não responde sozinha às exigências da docência. Esse entendimento levou ao fortalecimento de conceitos como desenvolvimento profissional e aprendizagem profissional docente, que passaram a explicar a profissão a partir de um processo contínuo de produção, mobilização e ressignificação de conhecimentos construídos durante a carreira.

Mesmo com esse avanço, permanece uma sobreposição conceitual entre formação docente, desenvolvimento profissional e aprendizagem profissional. Em diferentes estudos, esses termos aparecem como equivalentes ou são utilizados sem delimitação teórica, dificultando a compreensão de suas especificidades e das contribuições que cada um oferece para a análise da prática pedagógica. Essa lacuna justifica a realização deste estudo, por permitir uma leitura integrada desses conceitos à luz da produção científica recente.

Diante desse cenário, o artigo busca responder ao seguinte problema de pesquisa: como a aprendizagem profissional docente contribui para o desenvolvimento profissional e para a reconstrução da prática pedagógica? Para responder a essa questão, estabeleceu-se como objetivo compreender as aproximações entre formação docente, desenvolvimento profissional e aprendizagem profissional, destacando seus reflexos na organização da prática pedagógica.

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, desenvolvida por meio de pesquisa bibliográfica. O percurso metodológico baseou-se na identificação, seleção e análise

de produções científicas relacionadas ao tema, permitindo interpretar diferentes perspectivas teóricas e estabelecer aproximações entre os autores que discutem a formação e o desenvolvimento profissional de professores (Lakatos; Marconi, 2021; Gil, 2019).

A análise privilegia autores que compreendem a docência como uma atividade construída ao longo da carreira e sustentada pela reflexão, pela investigação da prática e pela aprendizagem produzida no cotidiano escolar. Essa perspectiva permite discutir o desenvolvimento profissional para além da formação continuada, compreendendo-o como parte constitutiva do exercício da profissão.

A organização do artigo acompanha esse percurso analítico. O referencial teórico discute os fundamentos da formação docente, do desenvolvimento profissional e da aprendizagem profissional, enquanto os resultados apresentam uma síntese interpretativa das convergências identificadas na literatura, evidenciando como esses elementos contribuem para a reconstrução da prática pedagógica e para o fortalecimento da profissionalidade docente.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico reúne as principais contribuições que fundamentam a discussão sobre formação docente, desenvolvimento profissional e aprendizagem profissional. Inicialmente, são apresentados os conceitos que explicam a evolução da formação de professores e sua relação com o desenvolvimento da carreira. Em seguida, a discussão fica a encargo da aprendizagem profissional como elemento que leva a reconstrução da prática pedagógica, destacando a reflexão e a

produção de conhecimentos no cotidiano da docência. Esse percurso oferece sustentação para compreender a formação docente como um processo contínuo, relacionado à qualidade do ensino e ao aperfeiçoamento da prática educativa.

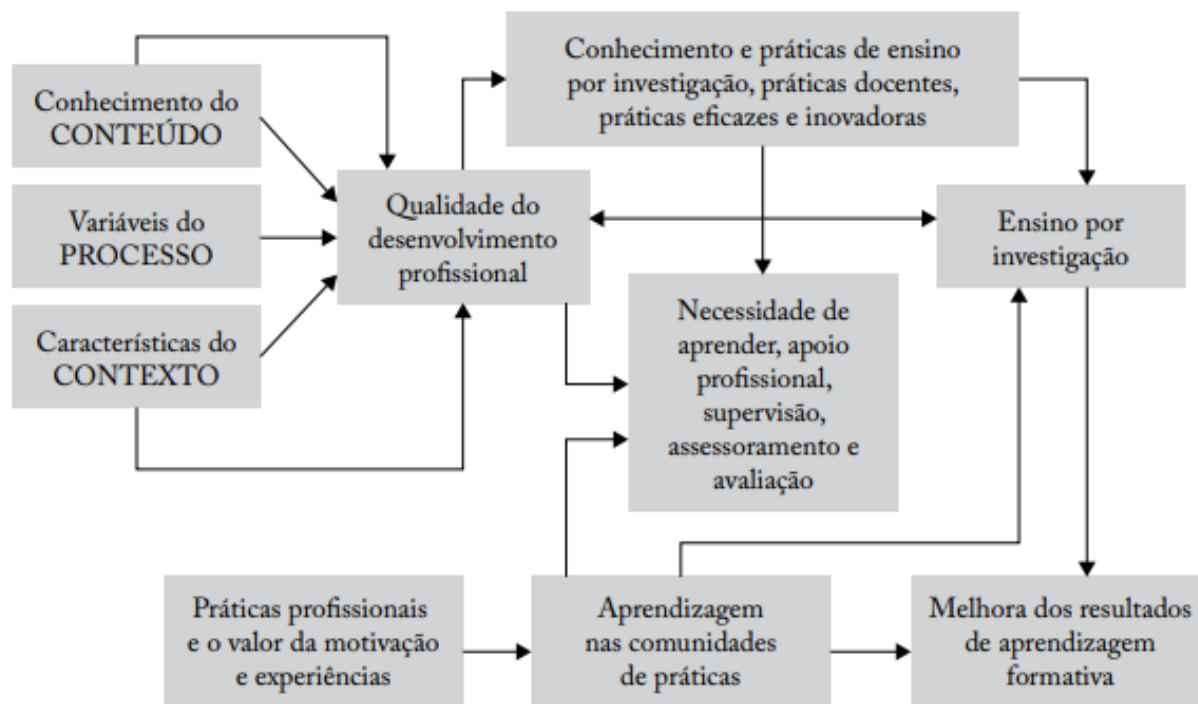
3. FORMAÇÃO DOCENTE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES

A literatura sobre formação docente passou a distinguir dois conceitos que, embora relacionados, não possuem o mesmo significado. A formação corresponde ao conjunto de experiências, conhecimentos e oportunidades que contribuem para preparar o professor para o exercício da docência. O desenvolvimento profissional, por outro lado, refere-se ao movimento contínuo de transformação que acompanha toda a carreira, integrando conhecimentos científicos, experiências, relações institucionais, condições de trabalho e aprendizagem construída no cotidiano escolar. Essa mudança desloca o foco da formação como evento para o desenvolvimento como processo permanente, condicionado por fatores individuais, coletivos e institucionais (Garcia, 1999; Day, 2001).

Nessa perspectiva, o desenvolvimento profissional deixa de ser compreendido como consequência direta da participação em cursos de formação continuada. O percurso profissional do professor é influenciado pelas condições de trabalho, pelas oportunidades de colaboração entre pares, pela capacidade de investigar a própria prática, pelas políticas institucionais de apoio e pelos diferentes contextos nos quais a docência acontece. A aprendizagem profissional resulta da interação entre esses elementos, tornando inadequadas interpretações que associam o desenvolvimento

docente apenas ao acúmulo de certificações ou tempo de serviço (Imbernón, 2006; Nóvoa, 2019).

Figura 1. Desenvolvimento profissional docente.



Fonte: Rocha (2019).

O modelo elaborado por Rocha (2019) sintetiza essa compreensão ao representar o desenvolvimento profissional como um sistema de relações e não como uma sequência de etapas. Conhecimento do conteúdo, variáveis do processo de ensino e características do contexto constituem condições que incidem sobre a qualidade do desenvolvimento profissional. Ao mesmo tempo, práticas investigativas, comunidades de aprendizagem, apoio institucional, supervisão e processos avaliativos alimentam novas formas de aprender, produzir conhecimento e reorganizar o trabalho pedagógico. Nenhum desses elementos atua isoladamente; a força do modelo está em mostrar a interdependência entre todos os componentes.

Essa representação também rompe com uma visão linear da formação docente. O desenvolvimento profissional não parte da formação inicial para chegar à prática como etapa final. O movimento ocorre em sentido contínuo, no qual ensinar produz aprendizagem, a aprendizagem modifica a prática, a prática gera novos conhecimentos e esses conhecimentos retornam ao trabalho pedagógico. O resultado desse ciclo não corresponde apenas ao aperfeiçoamento do professor, mas à melhoria das experiências de aprendizagem dos estudantes, objetivo que organiza todo o modelo apresentado por Rocha (2019).

4. APRENDIZAGEM PROFISSIONAL DOCENTE E A RECONSTRUÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

O desenvolvimento profissional somente produz efeitos quando repercute sobre a prática pedagógica. Conhecimentos adquiridos em cursos, leituras ou programas de formação possuem valor limitado se não provocarem mudanças na forma como o professor planeja, conduz, avalia e reorganiza o ensino. A aprendizagem profissional desloca o centro da discussão para esse movimento de transformação da prática, compreendendo que o crescimento docente depende menos da quantidade de informações recebidas e mais da capacidade de atribuir significado às experiências vividas no cotidiano escolar (Day, 2001).

Essa perspectiva rompe com a lógica segundo a qual aprender significa apenas acumular novos conhecimentos teóricos. O professor aprende quando confronta suas próprias escolhas, identifica limites, revê procedimentos e encontra respostas mais consistentes para os desafios encontrados em sala de aula. A aprendizagem profissional passa a ser construída durante o exercício

da docência, alimentada pelas situações que exigem análise, tomada de decisão e reorganização permanente do trabalho pedagógico (Cochran-Smith, 2012).

A mudança também modifica o lugar ocupado pela prática na formação docente. Durante muitos anos a prática foi tratada como espaço destinado à aplicação de conhecimentos produzidos por outros. Hoje ela passa a ser compreendida como ambiente de produção de conhecimento, no qual problemas reais provocam novas interpretações e favorecem a elaboração de soluções construídas pelo próprio professor. A prática deixa de ser consequência da formação para tornar-se elemento constitutivo da aprendizagem profissional (Garcia, 1999).

A reconstrução da prática pedagógica exige um movimento contínuo de investigação. O professor observa os resultados de suas intervenções, analisa as dificuldades apresentadas pelos estudantes, identifica fatores que interferem na aprendizagem e modifica estratégias sempre que necessário. Esse percurso não ocorre por repetição de procedimentos nem por improvisação, mas pela capacidade de interpretar aquilo que acontece durante o ensino. Aprender profissionalmente significa desenvolver competência para investigar a própria prática e produzir conhecimento a partir dela (Franco, 2016).

Nessa perspectiva, ensinar e aprender deixam de representar processos independentes. Enquanto os estudantes constroem conhecimentos, o professor também amplia seu repertório profissional ao interpretar as respostas produzidas pela turma, avaliar a eficácia das estratégias utilizadas e reorganizar o planejamento. A aprendizagem profissional ocorre porque o ensino

produz situações que desafiam constantemente os conhecimentos já consolidados, exigindo novas formas de compreender o trabalho docente (Tardif; Lessard, 2009).

O movimento também depende da disposição para questionar práticas consolidadas. A experiência profissional possui grande importância, mas não garante, por si só, desenvolvimento profissional. A repetição de procedimentos durante muitos anos pode fortalecer hábitos pouco eficazes quando não existe análise crítica sobre seus resultados. A experiência torna-se formativa apenas quando é submetida à reflexão sistemática e utilizada como fonte de aprendizagem para decisões futuras (Zeichner, 2008).

A aprendizagem profissional também ganha força quando deixa de ser compreendida como responsabilidade exclusivamente individual. O diálogo entre professores, o planejamento coletivo, a observação compartilhada das aulas e a discussão dos problemas enfrentados pela escola ampliam as possibilidades de análise e favorecem a produção coletiva de conhecimentos pedagógicos. O professor aprende mais quando compartilha experiências do que quando enfrenta isoladamente os desafios da profissão (Cochran-Smith; Lytle, 1996).

Esta dimensão colaborativa fortalece uma cultura profissional baseada na investigação e na troca permanente de saberes. As diferentes experiências acumuladas pelos docentes passam a constituir patrimônio coletivo da escola, permitindo que soluções construídas por um professor contribuam para o desenvolvimento dos demais. A aprendizagem profissional deixa de depender exclusivamente de iniciativas individuais e passa a integrar a própria organização do trabalho pedagógico (Cochran-Smith; Lytle, 1996).

A reconstrução da prática também exige compreender que ensinar envolve decisões fundamentadas e não simples execução de técnicas. Cada escolha metodológica produz consequências distintas sobre a aprendizagem, tornando indispensável que o professor compreenda as razões que justificam suas intervenções. O desenvolvimento profissional fortalece essa capacidade de decidir com base na análise das situações encontradas no cotidiano escolar, reduzindo a dependência de modelos prontos e respostas generalizadas (Contreras, 2002).

A centralidade da prática nesse processo é sintetizada por Altet ao defender

uma formação centrada em suas representações e em suas práticas, para desenvolver sua capacidade de analisar, de compreender a lógica de seus processos de ensino, de mostrar os limites para que possam adotar novas práticas favoráveis à aprendizagem e, assim, de levá-los a construir um julgamento profissional a respeito de si mesmos (Altet, 2017, p. 1221).

A autora desloca o foco da formação para a análise crítica da ação docente, atribuindo ao professor papel ativo na produção de conhecimento sobre o próprio trabalho (Altet, 2017). A ideia de julgamento profissional apresentada por Altet representa um dos aspectos mais relevantes da aprendizagem docente. O professor deixa de avaliar sua prática apenas pelos resultados imediatos das aulas e passa a considerar os fundamentos que orientam suas

escolhas, os efeitos produzidos sobre a aprendizagem e as possibilidades de aperfeiçoamento identificadas durante o processo. A prática torna-se objeto permanente de estudo, permitindo decisões mais consistentes e coerentes com os objetivos educacionais (Altet, 2017).

Essa compreensão aproxima aprendizagem profissional e autonomia docente. Quanto maior a capacidade de analisar criticamente a própria atuação, menores tendem a ser a dependência de prescrições externas e a reprodução de metodologias descontextualizadas. A autonomia profissional não decorre da liberdade para agir sem critérios, mas da competência para fundamentar pedagogicamente as decisões construídas ao longo do trabalho docente (Contreras, 2002).

Escolas que favorecem planejamento coletivo, observação entre pares, momentos de estudo e reflexão sobre resultados criam condições mais favoráveis para o desenvolvimento profissional. Quando essas oportunidades não existem, a aprendizagem tende a ocorrer de forma fragmentada, dependendo exclusivamente das iniciativas individuais dos professores (Nóvoa, 2019).

Esse entendimento demonstra que reconstruir a prática pedagógica não significa abandonar experiências anteriores nem substituir continuamente metodologias de ensino. Reconstruir implica analisar criticamente aquilo que já foi realizado, preservar práticas que demonstram consistência, modificar procedimentos pouco eficazes e produzir novas respostas para problemas igualmente novos. A aprendizagem profissional, nesse sentido, constitui um movimento permanente de aperfeiçoamento sustentado pela

reflexão, pela investigação e pelo compromisso com a aprendizagem dos estudantes (Hargreaves, 1998).

A aprendizagem profissional docente consolida, assim, uma concepção de desenvolvimento que ultrapassa a formação inicial e a formação continuada concebida como eventos isolados. O professor aprende porque investiga, interpreta, compartilha experiências, revê decisões e transforma sua prática em objeto permanente de estudo. É esse movimento que sustenta a reconstrução da prática pedagógica e fortalece uma docência comprometida com a qualidade do ensino e com a aprendizagem dos estudantes (Rios, 2001).

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das obras selecionadas permitiu identificar que o desenvolvimento profissional docente deixou de ser explicado apenas pela formação inicial ou pela participação em cursos de aperfeiçoamento. Os autores convergem ao reconhecer que a aprendizagem do professor ocorre durante toda a carreira e depende da relação estabelecida entre estudo, prática, reflexão e contexto de atuação. Essa mudança representa um deslocamento importante, pois o centro da discussão deixa de ser o acúmulo de conhecimentos e passa a ser a capacidade do professor de compreender sua própria prática e transformá-la diante das necessidades que surgem no cotidiano escolar (Garcia, 1999; Day, 2001; Nóvoa, 2019).

Os estudos também mostram que a prática pedagógica passou a ocupar um lugar diferente nas pesquisas sobre formação de professores. Em vez de ser entendida como simples aplicação de

teorias, ela passa a ser considerada espaço de produção de conhecimento. O professor aprende quando analisa os resultados de suas decisões, identifica dificuldades recorrentes e modifica estratégias de ensino a partir da realidade encontrada em sala de aula. Essa mudança aproxima formação e trabalho docente, reduzindo a distância entre aquilo que é estudado e aquilo que efetivamente acontece na escola (Franco, 2016; Tardif; Lessard, 2009).

Essa reorganização dos conceitos pode ser sintetizada na Tabela 1.

Tabela 1. Amostra interpretativa das mudanças identificadas na literatura

Elemento	Antes	Hoje	Repercussão para a docência
Formação	Momento de preparação	Processo permanente	Aprendizagem ao longo da carreira
Papel do professor	Executor de conteúdos	Profissional que produz conhecimento	Maior capacidade de análise da prática
Experiência	Tempo de serviço	Fonte de aprendizagem profissional	Revisão contínua das decisões pedagógicas
Prática pedagógica	Aplicação de métodos	Espaço de investigação	Reconstrução do ensino
Desenvolvimento profissional	Cursos e capacitações	Articulação entre formação, prática e reflexão	Qualificação permanente da docência

Fonte: Elaborado pelo autor (2026), com base em Garcia (1999), Day (2001), Imbernón (2006), Tardif e Lessard (2009), Altet (2017) e Nóvoa (2019).

A amostra apresentada evidencia que a literatura não trata mais a formação docente como um processo encerrado. Os autores analisados defendem que o professor continua aprendendo à medida que enfrenta novas situações, revê escolhas e produz respostas para problemas que não estavam presentes durante sua formação inicial. Isso explica por que desenvolvimento profissional e aprendizagem profissional aparecem cada vez mais próximos nas pesquisas recentes. Ambos se apoiam na ideia de que ensinar também significa aprender (Day, 2001; Cochran-Smith, 2012).

Essa aproximação torna a reflexão um dos elementos centrais da atividade docente. Refletir sobre a prática não corresponde apenas a avaliar se uma aula foi bem-sucedida, mas compreender por quais razões determinadas decisões produziram melhores resultados do que outras. Esse movimento permite que o professor desenvolva critérios para reorganizar seu trabalho e evite repetir procedimentos apenas porque fazem parte da rotina escolar. A reflexão passa a orientar novas escolhas pedagógicas e fortalece o julgamento profissional (Zeichner, 2008).

A discussão proposta por Altet (2017) reforça esse entendimento ao defender que a aprendizagem profissional precisa partir da própria prática docente. A autora demonstra que observar, analisar e interpretar as ações realizadas em sala de aula favorece uma compreensão mais ampla dos processos de ensino e permite ao professor reconhecer limites que muitas vezes passam despercebidos durante a rotina escolar. A prática deixa de ser apenas o lugar onde o ensino acontece e passa a ser o principal objeto de análise do próprio professor (Altet, 2017).

As obras analisadas também atribuem importância ao trabalho coletivo. O desenvolvimento profissional não depende apenas do esforço individual, mas das oportunidades de diálogo entre professores, da troca de experiências e da construção compartilhada de soluções para problemas comuns. Escolas que criam espaços de estudo, planejamento e discussão favorecem uma aprendizagem mais consistente porque permitem que diferentes experiências sejam transformadas em conhecimento profissional (Cochran-Smith; Lytle, 1996).

Esse aspecto também modifica a compreensão da autonomia docente. A autonomia deixa de ser entendida como liberdade para decidir isoladamente e passa a representar a capacidade de fundamentar decisões com base na experiência, na reflexão e no conhecimento produzido durante o exercício da profissão. Quanto maior essa capacidade, maiores tendem a ser as possibilidades de reorganizar o ensino de acordo com as necessidades dos estudantes e do contexto escolar (Contreras, 2002).

As mudanças identificadas na literatura indicam que a qualidade da formação docente está menos relacionada ao número de cursos realizados e mais à forma como o professor transforma aquilo que aprende em novas práticas de ensino. A aprendizagem profissional ganha sentido quando produz mudanças perceptíveis no planejamento, na condução das aulas, na avaliação e na relação construída com os estudantes. Sem esse movimento, a formação tende a permanecer apenas como atualização teórica, com pouca repercussão sobre o trabalho desenvolvido na escola (Alarcão, 2001; Hargreaves, 1998).

De forma geral, os estudos analisados convergem para uma mesma compreensão: o desenvolvimento profissional não resulta de um único fator, mas da interação entre formação, prática, investigação, reflexão e colaboração. Essa mudança representa uma das principais contribuições das pesquisas contemporâneas sobre formação de professores, pois desloca o foco da certificação para a aprendizagem construída no cotidiano da docência. A reconstrução da prática pedagógica passa, assim, a ser compreendida como consequência de um processo permanente de aprendizagem profissional, sustentado pelo compromisso do professor com seu próprio desenvolvimento e com a aprendizagem dos estudantes (Rios, 2001; Nóvoa, 2019).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão desenvolvida ao longo deste estudo permitiu compreender que a formação docente e o desenvolvimento profissional constituem processos complementares, construídos de forma contínua durante a trajetória do professor. A literatura analisada demonstra que aprender a ensinar ultrapassa a formação inicial e depende da capacidade de analisar a própria prática, produzir novos conhecimentos a partir da experiência e reconstruir o trabalho pedagógico diante das demandas presentes na escola. Nessa perspectiva, o desenvolvimento profissional deixa de ser associado apenas à participação em cursos e passa a ser compreendido como parte do próprio exercício da docência.

Os estudos também evidenciam que a aprendizagem profissional fortalece a autonomia, amplia a capacidade de reflexão e favorece decisões pedagógicas mais consistentes com a realidade dos estudantes e da instituição escolar. Assim, investir em processos

formativos vinculados ao cotidiano da escola, ao trabalho colaborativo e à investigação da prática representa um caminho relevante para qualificar o ensino e fortalecer a profissão docente. Espera-se que as reflexões apresentadas contribuam para ampliar o debate sobre a formação de professores e estimulem novas pesquisas voltadas à aprendizagem profissional e ao desenvolvimento da prática pedagógica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel. Escola reflexiva e nova racionalidade. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALTET, Marguerite. A observação das práticas de ensino efetivas em sala de aula: pesquisa e formação. Cadernos de Pesquisa, v. 47, n. 166, p. 1196-1223, 2017.

COCHRAN-SMITH, Marylin; LYTLE, Susan. Communities for teacher research: fringe or forefront? 1996.

COCHRAN-SMITH, Marylin. A tale of two teachers: learning to teach over time. Kappa Delta Pi Record, 2012.

CONTRERAS, José D. Autonomia de professores. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, Maria Isabel da. Qualidade da graduação: o lugar do assessoramento pedagógico como propulsor da inovação e do desenvolvimento profissional docente. Educar em Revista, Curitiba, n. 57, p. 17-31, 2015.

DAY, Christopher. Desenvolvimento Profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática Pedagógica e Docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, 2016.

GARCIA, Carlos Marcelo. Formação de professores: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

HARGREAVES, Andy. Os professores em tempos de mudanças: o trabalho e a cultura dos professores na Idade Pós-Moderna. Alfragide: McGraw-Hill, 1998.

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2006.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de metodologia científica. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

NÓVOA, Antonio. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. Educação & Realidade, 2019.

RIOS, Terezinha Azerêdo. Compreender e ensinar. São Paulo: Cortez, 2001.

Rocha, C. J. T. Desenvolvimento profissional docente em perspectiva do ensino por investigação em um Clube de Ciências da UFPa. 2019.

185 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemáticas) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (Coord.). Profissão Professor. Portugal: Porto Editora, 1992.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2009.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente. Educação & Sociedade, 2008.

¹ Especialista em Gestão Escolar, Universidade de Gurupi. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

² Doutoranda em Biotecnologia, Universidade Federal do Tocantins. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

³ Mestre em Desenvolvimento Regional, Universidade Federal do Tocantins. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁴ Mestrando em Educação, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁵ Graduada em Letras, Fundação Universidade do Tocantins - UNITINS. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁶ Graduação em Pedagogia, Centro Universitário de Goiatuba. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁷ Graduada em Normal Superior, Universidade Estadual do Tocantins. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁸ Graduação em Pedagogia, Instituição: Universidade Federal do Tocantins. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁹ Especialista em Docência do Ensino Superior, Faculdade Líbano. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

¹⁰ Pós Graduado em Tecnologias Educacionais, Universidade Federal do Tocantins. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

¹¹ Graduado em Pedagogia, Universidade Estadual do Pará. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

¹² Graduada em Pedagogia, Faculdade Guaraí - FAG. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)