
**AVALIAÇÃO DE PROGRAMA DE FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL DE DOCENTES: QUESTÕES INTRODUTÓRIAS**

**EVALUATION OF THE TRAINING AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT PROGRAM FOR
TEACHERS: INTRODUCTORY QUESTIONS**

**EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL DE
DOCENTES: PREGUNTAS INTRODUCTORIAS**

Vânia Maria de Araújo Passos¹
Martha Helena Rodrigues de Souza²
Ana Carmen de Sousa Santana³

RESUMO

O presente artigo é fruto dos estudos realizados ao longo de um curso de pós-graduação em alinhamento com a atuação docente dos autores. Reflete-se sobre a importância de se lançar luz sobre a avaliação de impacto do Programa de Formação e Desenvolvimento Profissional de Docentes (PFDPD), o qual objetiva-se subsidiar novas ações e reformulações das políticas educacionais. O trabalho está organizado didaticamente em duas grandes seções, sendo que na primeira discorre-se sobre o processo de formação na busca do saber, ressaltando em subseções quem é o professor, desempenho do subsistema de desenvolvimento e gestão de pessoas, bem como a perspectiva das Metodologias Ativas aliadas à Formação Continuada. A segunda seção versa sobre a avaliação de programas de Formação e Desenvolvimento, na qual apresenta-se uma proposta de diretrizes para a avaliação de impacto de PFDPD, a ser desenvolvido por instituições educativas que realizam Formação Continuada, buscando contribuir com a melhoria da prática docente e o consequente fortalecimento para a aprendizagem dos alunos. Assim, conforme o estudo realizado, concluímos que a Formação Continuada deixou de desenvolver o aprendizado dos docentes, referente à avaliação e ao campo do conhecimento de ferramentas digitais e sua utilização para educação. Esta situação se tornou bastante evidente com o advento da pandemia. Contudo, houve o reflexo nas formas de como proceder a avaliação da aprendizagem, num contexto atípico, repentino e inesperado.

Submetido em: 27/04/2022 – Aceito em: 06/11/2022 – Publicado em: 07/11/2022

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás (2011). Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (1995). Especialista em Avaliação Educacional (UnB - 1998). Especialista em Administração Educacional: política, planejamento e gestão (UnB/UNITINS - 1992). Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Ciências Filosofia e Letras de Araguari, MG (1988). Atuou como Coordenadora de Cursos de Graduação: Normal Superior e Pedagogia, nos câmpus de Palmas e Miracema e como Pró-reitora de Graduação (2017-2020). Atualmente é professora do Curso de Pedagogia, câmpus de Miracema, professora do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, Câmpus de Palmas e Pró-reitora de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas/UFT (2020 - atual) da Fundação Universidade Federal do Tocantins - UFT. Atua na área Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: formação, profissionalização e prática docente; avaliação educacional e avaliação institucional.

² Doutora em Psicologia Social pela Universidad John F. Kennedy Buenos Aires Argentina(2018) Revalidado no Brasil via Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRS(2021). Especialização em Administração pela Fundação Armando Álvares Penteado, FAAP (1997); e, especialização em Gestão em Educação Superior pela Universidade Federal de Santa Maria, UFSM (2010). Graduação em Administração de Empresas Públicas e Privada pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (1989). Administradora concursada da Fundação Universidade Federal do Tocantins. Professora do curso de Administração e Ciências Contábeis da Faculdade Serra do Carmo. Vice Presidente do Conselho de Administração do Estado do Tocantins, Presidente da Comissão Acadêmica do CRA-TO.

³ Pedagoga formada pela Universidade Federal do Ceará- UFC em 2003. Mestre e Doutora em Educação Brasileira, na Linha de Pesquisa Educação, Currículo e Ensino (LECE), também na UFC. Professora Assistente- DE da Universidade Federal do Tocantins, no Curso de Pedagogia- Campus de Arraias desde 2010, é pesquisadora e colaboradora do Laboratório de Pesquisas Multimeios- Faced/ UFC e sócia da ABPeduc. Foi bolsista Cnpq na categoria extensão, pelo projeto Centros Rurais de Inclusão Digital- CRID, coordenando as ações educacionais. Tem interesse nas áreas de ensino, currículo, metodologias e tecnologias.



PALAVRAS-CHAVE: Avaliação. Formação Docente. Políticas educacionais. Metodologias Ativas. Aprendizagem.

ABSTRACT

This article is the result of studies carried out during a postgraduate course in line with the authors' teaching activities. It reflects on the importance of shedding light on the impact assessment of the Teacher Training and Professional Development Program (PFDPD), which aims to subsidize new actions and reformulations of educational policies. The work is didactically organized into two major sections, the first of which discusses the training process in the pursuit of knowledge, emphasizing in subsections who the teacher is, the performance of the people development and management subsystem, as well as the perspective of the Active Methodologies allied to Continuing Education. The second section deals with the evaluation of Training and Development programs, in which a proposal of guidelines for the evaluation of the impact of PFDPD is presented, to be developed by educational institutions that carry out Continuing Education, seeking to contribute to the improvement of teaching practice and the consequent strengthening for student learning. Thus, according to the study carried out, we concluded that Continuing Education failed to develop the learning of teachers, referring to the evaluation and field of knowledge of digital tools and their use for education. This situation became quite evident with the advent of the pandemic. However, there was a reflection on the ways to proceed with the assessment of learning, in an atypical, sudden and unexpected context.

KEYWORDS: Assessment. Teacher Training. Educational Policies. Active Methodologies. Learning.

RESUMEN

Cet article est le résultat d'études menées dans le cadre d'un cursus post-universitaire en lien avec les activités d'enseignement des auteurs. Il s'interroge sur l'importance d'éclairer l'évaluation d'impact du Programme de Formation et de Perfectionnement des Enseignants (PFDPD), qui vise à subventionner de nouvelles actions et reformulations des politiques éducatives. Le travail est didactiquement organisé en deux grandes sections, dont la première traite du processus de formation à la poursuite des connaissances, en soulignant dans les sous-sections qui est l'enseignant, la performance du sous-système de développement et de gestion des personnes, ainsi que la perspective de l'Active Méthodologies alliées à la Formation Continue. La deuxième section traite de l'évaluation des programmes de formation et de développement, dans laquelle est présentée une proposition de lignes directrices pour l'évaluation de l'impact du PFDPD, à développer par les établissements d'enseignement qui mènent une formation continue, cherchant à contribuer à l'amélioration de l'enseignement pratique et le renforcement conséquent de l'apprentissage des élèves. Ainsi, selon l'étude réalisée, nous avons conclu que la Formation Continue n'a pas réussi à développer l'apprentissage des enseignants, se référant à l'évaluation et au domaine de connaissance des outils numériques et de leur utilisation pour l'éducation. Cette situation est devenue assez évidente avec l'avènement de la pandémie. Cependant, il y a eu une réflexion sur les façons de procéder à l'évaluation des apprentissages, dans un contexte atypique, soudain et inattendu.

PALABRAS CLAVE: Evaluación. Formación de Profesores. Políticas educativas. Metodologías Activas. Aprendizaje.

INTRODUÇÃO

O conteúdo reunido neste artigo, é fruto das aprendizagens, debates e estudos realizados no curso de Pós-graduação em Educação Online e Recursos Digitais Interativos, com o tema: Avaliação de Programa de Formação de Professores – continuada/permanente, o qual mantém entre si a multiplicidade de olhares e reflexões sobre a formação de professores.

Destacamos a Formação Continuada como integrante das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, conforme a Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que no Art. 6º, define a necessidade em promover:

VII - a articulação entre a formação inicial e a formação continuada;

VIII - a formação continuada que deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente;

Ressaltamos que a oferta de formação continuada e programas de desenvolvimento profissional estão estabelecidos, conforme o Art. 67, inciso II, da lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB Nº 9.394/96:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

[...] II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; [...]

No âmbito da Educação Superior, é importante destacar que em conformidade à Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), as Instituições de Educação Superior (IES) são avaliadas conforme o Instrumento de Avaliação Institucional Externa do Instituto Nacional de Pesquisa (INEP). No glossário do instrumento de avaliação, a formação continuada é entendida enquanto:

Processo educativo relacionado à educação profissional, científica e tecnológica, vinculado às políticas educacionais, que visa a atender demandas de desenvolvimento pessoal, profissional e social, após a formação inicial, estimulando a construção permanente de saberes e práticas profissionais pelo indivíduo, por meio de atividades formativas, cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e/ou doutorado, oferecidos por instituições de educação. (p. 52)

Partimos da compreensão que as instituições educacionais, sejam da educação básica ou superior, devem organizar o programa de Formação continuada próprio, com o objetivo de fortalecer a formação continuada docente, sejam para os profissionais iniciantes, em fase

intermediária ou final da carreira docente, de modo a gerar oportunidades e desafios necessários e integrantes ao processo de ensino e aprendizagem.

A qualidade de ensino e da aprendizagem pressupõe que o fazer pedagógico que o professor desenvolve, deve propiciar o estímulo à investigação, à descoberta e à inovação, considerando os conteúdos trabalhados como vivos, concretos e indissociáveis da realidade social. Neste sentido, a prática docente se orienta a articular a experiência vivida pelo aluno e trazida para a sala de aula, clarificando o significado concreto ao conhecimento, elaborado conjuntamente, num processo de relações interpessoais favoráveis para construção e reconstrução desse conhecimento.

Com esses princípios norteadores, a prática docente se insere num processo de reflexão e análise tendo em vista a ação que propicie a qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido na instituição educativa. Compreendemos que as discussões sobre a importância da Educação Continuada na formação e desenvolvimento profissional do professor, se encaminham para o desafio de traduzi-la como um processo dinâmico que sugere a investigação, com espaço para a criatividade, na qual a relação entre o quê e o como fazer é um elemento fundamental para a argumentação, a refutação e o fortalecimento da prática educativa.

Neste trabalho apresentaremos uma proposta de diretrizes para a avaliação de impacto de Programa de Formação e Desenvolvimento Profissional de Docentes (PFDPD), a ser desenvolvido por instituições educativas, integrantes do processo de Formação Continuada, de modo a contribuir com a melhoria da prática docente e o conseqüente fortalecimento para a aprendizagem dos alunos.

A importância da avaliação de impacto de um PFDPD, objeto deste estudo, tem por objetivo subsidiar a definição de novas ações e/ou reformulação das políticas educacionais nas instituições de formação, para que se alcancem os objetivos pedagógicos de uma educação de qualidade.

Num período atípico para quase tudo, vivenciando as diversas adaptações que se fizeram necessárias, decorrentes da pandemia e dos riscos de transmissão do COVID-19 nos impôs um repensar e agir para desenvolver ações cotidianas. Para nós, trabalhadores da educação formal, novos desafios se apresentaram, destacando-se o como desenvolver o processo educacional a partir de uma ferramenta digital a ser utilizada no contexto de aprendizagem online em contexto de ciberultura, seja para estudantes ou os profissionais da educação, sem uma compreensão prévia com fundamentação e solidez necessária para seu desenvolvimento. Entretanto, não podemos nos sonegar da reflexão sobre o improvisado, que se impôs de forma abrupta e um planejar com novos métodos de ensino.

Neste cenário, diversas ações no âmbito das instituições educacionais foram desenvolvidas para proporcionar a formação necessária para o enfrentamento de uma situação que não havia preparação prévia: o ensino remoto. Nesse esteio vivenciamos o desenvolvimento de cursos, oficinas e treinamentos, para inicialmente apresentar aos professores uma compreensão das ferramentas digitais para o desenvolvimento da aprendizagem de alunos, num contexto que antes não se vislumbrava para a prática docente, sem uma fundamentação sólida e coesa referente ao ensino remoto, demandas do contexto da cibercultura em tempos padêmicos.

Aderimos à perspectiva de que, deixar de analisar as ações de desenvolvimento e formação continuada, seria consentir a manutenção do processo de ensino e aprendizagem tal qual ele está, sem a necessidade de qualquer reflexão ou inovação frente à realidade exigida pela própria sociedade e normativos referentes à formação. Como acadêmicos, professores, pesquisadores e participantes da educação, existimos para dar sentido ao processo de aprendizagem e ensino com a expectativas de resultados eficientes e eficazes.

De tal modo, acreditamos que as pesquisas ora proporcionadas possam cooperar para a reflexão sobre a temática da formação continuada/permanente de professores e que venha provocar novas análises, pesquisas e publicações.

FORMAÇÃO NA BUSCA DO SABER

Acreditamos que para o professor, o aprendizado e o conhecimento são a mola precursora do incentivo ao ensino, contribuindo com a ideia de dar novas condições e oportunidades que possibilitem o desenvolvimento sociocultural do indivíduo, gerando transformação social. O propósito aqui não é outro, senão o de buscar conhecimentos e troca de ideias sobre a formação de professores em um mundo globalizado e tecnológico em que a compreensão do digital deve inserir-se no cotidiano e na cultura social. Focaremos, portanto, nos pontos que cremos, em um agregar ou de transformações nas presentes ideias na vida de quem ensina.

O professor

Historicamente, o professor é aquele que ensina, ministra aulas e exerce a função de mestre. Diversos autores como Gusdorf (1987), tecem discussões abordando o ser professor em um sentido amplo e completo. Tais discussões se encaminham para considerar que as características intrínsecas que afloram no interior de cada professor, se conformam às circunstâncias contextuais da sociedade (sociais, psicológicas, políticas e culturais).

Destacamos, também, que para haver ensino/aprendizagem é necessário envolvimento entre professor e aluno de modo a atribuir sentido e significado à aprendizagem, conforme afirmativa, dos autores Codo e Vasquez-Meneses (2006) que destacam que uma marca específica do professor é o “trabalho de educar”, que consiste num ato “de realizar uma síntese entre o passado e o futuro. Educar é um ato de reconstruir os laços entre o passado e futuro, ensinar o que foi para inventar e re-significar o que será” (p. 43) e, assim, promover a aprendizagem do aluno.

Cuidar bem do professor é de grande importância, porque é ele a figura chave da aprendizagem dos educandos. Vygotsky, afirma que “a formação de uma personalidade criadora projetada em direção ao amanhã se faz pela imaginação criadora encarnada no presente” (1996, p.108). O aprender, nos remete para uma vida melhor socialmente, com qualidade eficaz. Entretanto, sabemos que onde há qualidade, a produtividade é inerente.

A ação e o desempenho social das instituições educativas estão se alterando visivelmente nos últimos anos. Poderíamos dizer, inclusive, que é uma mudança que afeta todo o sistema educativo. Essa mudança está sendo produzida aos solavancos, ao soprar dos ventos políticos que em cada momento movem as velas da nave educativa em rumos diversos em conformidade à direção tecnológica e aos interesses dos gestores públicos.

No contexto da administração de recursos humanos, por meio da gestão e desenvolvimento de pessoas, percebemos que a visão por competência evidencia alguns elementos a serem observados que são representados pela tríade: Conhecimento, Habilidade e Atitudes - CHA.

Ela é responsável por expandir a apreciação de competência, onde envolve o conhecer, saber fazer, querer fazer. A importância de se saber trabalhar a tríade na vida do professor de forma consistente e contínua, é com o objetivo de melhorar os pontos fracos e otimizar os pontos fortes.

O senhor... mire, veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas - mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam, verdade maior. É o que a vida me ensinou.” (GUIMARÃES ROSA, 1956, p.15).

Compactuamos com o autor, e no processo em que “afinam e desafinam”, destacamos a transformação ao invés de mudança, pois quando existe mudança corremos o risco de perder a nossa essência; na transformação, há o agregar de valores e descobertas, porém, a essência fica. E mesmo com os seus pontos fortes e fracos, o professor tem uma essência de querer ensinar.

Para o professor, o ambiente de ensino é um lugar de relações, quando falamos em relações, percebemos que as relações geram relacionamentos, e o radical da palavra é RELA; quando relamos temos dois resultados: conflito ou brilho. O professor em sua concepção busca sempre o brilho, quando há ensino aprendizagem o outro brilha. Neste sentido, cada ambiente é único, resultado de sua história privada, de sua concepção e de seus agentes. É também um recinto de perfis sociais num aspecto transformador que tem um papel essencialmente crítico e criativo.

Para tanto, existe a preocupação em buscar a atualização e transformações das ações educacionais, considerando-se que a complexidade aconteceria de forma a desafiar a esperteza de muitos elementos na participação e contribuição de um novo método de ensino-aprendizado. Percebemos na prática, que tanto a importância do saber docente como objeto de estudo, quanto às dificuldades que devem enfrentar os que se decidem a estudá-lo, dada a pluralidade da sua composição e a falta de consenso até mesmo sobre sua conceituação, continua o mesmo de anos e anos.

Ao adotarmos este viés, torna-se básico estudar e refletir individualmente, saber observar, saber fazer, ter entendimento lógico, aprender a trabalhar em equipe, fazer apresentações teóricas, saber constituir as próprias atividades, ser o sujeito da construção da informação, estar aptos a reaprender, conhecer as fontes do saber, para daí, proferir elementos que nos leva ao conhecimento e desenvolvimento.

O professor é muito mais que um intermediário do conhecimento, ele precisa levar o aluno a construir e reconstruir o conhecimento a partir do que vivencia. Assim, é importante levar em consideração *como ser professor*, partindo do pressuposto, daquilo que o professor precisa *saber para ensinar*. Ser professor é uma atividade de desafios, aprendizados, ensino e encantamento permanente. O nosso aluno é único, e há necessidade urgente de aprendermos a trabalhar a empatia, como os estudos de Elton Mayo e Mary Follet, que se fundamentam na compreensão e identificação da condição emocional do outro, no ambiente de ensino aprendizagem. Kanaane, R., & Ortigoso, S.A. F. (2018, p. 152) reafirmam o estudo dos autores em que “a empatia contribui para a dinamização da sensibilidade intercultural, estando diretamente associada com o compartilhamento de valores, sentimentos e conhecimentos, fundamentais para o autodesenvolvimento”.

Neste contexto, permeando o foco de estudo, um educador, é um fundador de mundos, mediador de esperanças, pastor de projetos, segundo Alves (1981, p.37). Como formar um professor? É possível essa formação?...uma vez que as pessoas “ainda não foram terminadas”,

conforme perspectiva de Guimarães Rosa. É necessário acordá-lo. Pois, acordando o professor, para a sua formação, seja ela permanente ou contínua, é inerente para qualquer desenvolvimento profissional e transformação educacional, principalmente para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

Desempenho do subsistema de desenvolvimento e gestão de pessoas voltado para a formação de professores

Quando pensamos em melhoria no aprendizado e buscamos formalizar este conhecimento temos: a capacitação, o aperfeiçoamento e a formação e desenvolvimento. Levamos em consideração que na capacitação o mediador está trazendo algo novo para os alunos; no aperfeiçoamento, ele está trazendo uma complementação do aprendizado; enquanto na formação e desenvolvimento, podemos vivenciar as duas situações, porém, com um período bem maior para o aprofundamento do aprendizado.

Após vivenciar todas estas etapas conseguimos o desenvolvimento, que para Nóvoa (1992, p.1) traduz-se na formação de professores com o desenvolvimento pessoal (produzir a vida do professor), com o desenvolvimento profissional (produzir a profissão docente) e com o desenvolvimento organizacional (produzir a escola).

A formação de professores passou a ocupar um lugar de primeiro plano desde meados do século XIX em que o ensino normal se situou num dos lugares privilegiados de configuração da profissão docente (Idem, p.3). A formação de professores é o momento chave da socialização e da configuração profissional (Idem, p.4). Ou seja, denominamos, após todo o caminho percorrido na busca da formação, de desenvolvimento pessoal, profissional e da Instituição. Contudo, só teremos Instituições Educativas desenvolvidas, quando tivermos professores desenvolvidos e aptos a ministrar informações que gerem constantemente a busca pelo conhecimento, preocupação educativa latente.

Segundo Nóvoa (2017, p.4) o campo da formação de professores desenvolveu-se muito nos últimos 50 anos, alargou a sua influência e deu origem a uma produção científica de grande relevância. Hoje, é impossível acompanhar os milhares de textos publicados anualmente sobre temas de formação docente. Sabemos que a quantidade de informação é enorme e com uma rapidez galopante, num mundo onde ter conhecimento é fator preponderante e o professor é o influenciador neste aspecto.

Existem, hoje, muitas iniciativas e experiências que buscam um caminho novo para a formação de professores. As mais interessantes centram-se numa formação profissional dos professores,

isto é, numa ideia que parece simples, mas que define um rumo claro: a formação docente deve ser valorizada e considerada como matriz de formação para outros profissionais (NÓVOA, 2017, p. 6). Quem sabe não haja maneira adequada de avaliar o estado de uma profissão do que ponderar a forma como cuida da formação dos seus profissionais de amanhã, lembrando que o conceito da ocupação docente é a imagem das instituições de formação.

Numa instituição, o setor responsável pela Gestão de Pessoas propõe uma série de atividades de formação e desenvolvimento relacionadas aos colaboradores. Como colaborador, o professor, precisa encontrar as melhores capacitações, aperfeiçoamentos e/ou formação que traga resultados essenciais para o sucesso do ensino-aprendizagem.

É aí que entram os subsistemas de gestão de pessoas: eles são uma configuração de organizar todas as atividades em algumas áreas específicas, agrupando-as segundo os objetivos de cada uma. O desenvolvimento é um dos subsistemas da Gestão de Pessoas, responsável para que ocorram as melhorias. No alcance do desenvolvimento:

é preciso que, ao se reorganizar o currículo, sejam consideradas as dimensões epistemológica, ontológica e axiológica das ciências, para, assim, diminuir o reducionismo e favorecer a aprendizagem no que se refere ao desenvolvimento de atitudes científicas para a tomada de decisões e realização de escolhas diante da realidade e dos valores” (BASTOS; MATTOS *apud* CAMILLO; MATTOS, 2014).

Quando de maneira integrada e eficiente ocorre o desenvolvimento, automaticamente a instituição cresce e se desenvolve como um todo, mesmo diante de conflitos. Assim, a atividade humana socialmente significativa, mediada por instrumentos, pode ser considerada como unidade básica da existência e da produção de cultura humana, pela qual há a emergência das potencialidades da consciência e do desenvolvimento (LEONTIEV, 1983). Porém, segundo Engeström, (2001) as contradições são compreendidas como fonte de mudança e desenvolvimento para a atividade, conduzindo ao questionamento e à transformação expansiva por meio da resolução dos conflitos.

A instituição educativa que busca o desenvolvimento do aluno indica a transformação do método das atividades dos sujeitos envolvidos, e o professor como mediador é o primeiro a vivenciar as modificações referentes à metodologia de ensinar e aprender. Numa perspectiva de acesso ao regulamento da ocupação docente, o professor tem de ser o foco do seu próprio desenvolvimento e do funcionamento da sala de aula como arranjo ao serviço social que é a formação dos acadêmicos. Atualmente, nos livros de metodologia, têm nos apresentado atividades focadas no desenvolvimento da competência reflexiva, para que o professor possa aprender fazendo com que ocorra o desenvolvimento profissional.

A formação continuada e permanente

Quando falamos de formação continuada e permanente, pensamos logo no adulto: o professor. As concepções teórico-metodológicas de um curso se baseiam no entendimento de que todos os que chegam a um curso de formação de professores já passaram por múltiplas experiências escolares, que mais os formaram professores do que o próprio curso seria capaz de fazê-lo (BARRETO, 2006, p.58). Para Tardiff (2001, p. 16) são os docentes experientes e eficazes e as práticas profissionais que constituem o quadro de referência da nova formação dos professores. Por isso, é imprescindível construir padrões de valorização e preparação do desenvolvimento do professor.

Quando se trata de uma formação continuada, é certo que temos programas inéditos e de relevância, mas na totalidade, o campo da formação de professores é frágil. A transformação é latente e urgente. Não é somente o futuro da educação escolar no ensino aprendizagem que está em evidência, mas todos os ciclos da educação vivenciados para que haja a formação e o desenvolvimento profissional de professores, o que requer uma abordagem da docência como profissão.

Ressaltamos, conforme Costa (1996, p. 443) que:

[...] ser profissional significa desenvolver um conhecimento cultural de qualidade cognitiva e humana que possibilite a articulação de aspectos políticos, econômicos, sociais e pedagógicos, o que implica em inserir nesse conhecimento a discussão sobre as questões de poder, saber e gênero.

Imbernón (2006, p. 21) enfatiza a importância da instituição educativa como unidade de análise que protagoniza a formação e a inovação docente, na via do exercício profissional e do trabalho coletivo.

Conforme Nóvoa (2017, p.9):

Para avançar no sentido de uma formação profissional universitária, é necessário construir um novo lugar institucional. Este lugar deve estar fortemente ancorado na universidade, mas deve ser um “lugar híbrido”, de encontro e de junção das várias realidades que configuram o campo docente. É necessário construir um novo arranjo institucional, dentro das universidades, mas com fortes ligações externas, para cuidar da formação de professores.

Neste raciocínio, recomendar formação continuada e desenvolvimento para professores, que estão em sala de aula há muito tempo, surge a preocupação de entender as condições daqueles que vão oferecer e dos que vão desenvolver os conhecimentos, cuidando das inovações e criatividade no processo de construção de novos conhecimentos e saberes. Sabemos que

conteúdos recentes na área didática, adapta, moderniza e direciona o conhecimento aos participantes.

Outrossim, o desempenho de educandos em circunstâncias vivenciadas da prática profissional, é a mais expressiva pela contextualização e fusão teoria-prática. Fixando aprendizagem para toda a vida, as ocasiões operacionais e práticas, exigem total direcionamento, por sugerir interferências nos problemas identificados, por meio da análise, diagnóstico e tomada de decisão.

Entendemos que a educação ocorre durante a vida inteira, desenvolvendo um processo de aprendizagem que não é neutro, por isso acreditamos que há alguns pilares do conhecimento a serem observados na formação continuada, meditando os norteadores aprender: a conhecer; a conviver; a fazer; e a ser. Onde, assinalam um novo rumo para as sugestões educativas e revelam necessidades de modernização nos métodos educacionais diante da atual realidade.

Metodologias Ativas e a Formação Continuada

Com tantas modificações nos últimos tempos na educação, vivenciamos transformações em anos e anos de um sistema de ensino padronizado e formalizado; atualmente, as compreensões de novos métodos de ensino têm sido discutidas. Já há novas inclusões de ensino e sugestões alternativas para sua aplicabilidade, entre elas as denominadas metodologias ativas.

Em 1957 registram-se os passos iniciais na implementação da internet, focando a área governamental. Na década de 90 a internet se popularizou em todo o mundo, transformando em um sistema público mundial de redes ao qual qualquer pessoa, por meio de um computador, antecipadamente autorizado, acessava-se informações. Naquele contexto, o processo de Ensino-Aprendizagem (EA) não acompanhou com a mesma velocidade as transformações tecnológicas. Segundo Silva e Lima (2019, p. 68), os “novos” alunos possuem uma maior habilidade com as novas tecnologias, enquanto parte dos docentes diante desse fato ainda são reticentes ao uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação- TDIC.

Baseado nestas informações, observa-se que os procedimentos responsáveis pela execução dos processos educacionais aplicados hoje nas academias, não são satisfatórios à aprendizagem, porque deixam lacunas não supridas no atendimento das necessidades na busca de subsídios para a construção do saber. Logo, percebemos que:

O uso das TICs na educação exige um novo perfil do profissional, novas atribuições para o docente. Com o advento da Internet, a atribuição de passar informação pode não ser mais necessária. Por outro lado, é necessário instigar nos alunos o potencial

de ser um pesquisador. Vale ressaltar, que as TICs trazem um nível maior de exigência (LIMA et al., 2012 *apud* SILVA e LIMA 2019. p.70).

O mercado de aplicativos e de inovações fecundas, para trabalhar Metodologias Ativas, está abarrotado de opções em um cenário de múltiplas escolhas, que na sua maioria nos dá parâmetros de avaliação de aprendizado com eficácia. Assim, as novas propostas modificam o modelo tradicional de ensino, ou seja, têm parâmetros focados na problematização do conhecimento, em que o aluno é motivado a adotar uma maneira ativa em seus procedimentos no processo de aprender, buscando a autonomia do educando e a aprendizagem expressiva.

Paiva *apud* Berbel(1998) afirma que a ideia de uma educação problematizadora ou libertadora sugere a transformação do próprio processo de conhecer, nesse momento, insere-se a proposta da resolução de problemas como caminho para a construção do saber significativo. Tendo a problematização e a aprendizagem fundamentada em equipes, por meio de jogos ou uso de simulações, a sensação da realidade para as tomadas de decisões, são momentos memoráveis para alcançar resultados pautados em fatores que geram segurança profissional.

A utilização de desafios educacionais no formato de problemas mostra-se coerente com o modo como as pessoas, naturalmente, aprendem. Segundo Dewey (2002 *apud* LIMA, 2016, p.4) a educação deve voltar-se à vivência de experiências ao invés da transmissão de temas abstratos. Enquanto no método tradicional o discente é:

[...] apenas ouvinte no processo da construção do saber, entretanto, as Metodologias Ativas proporciona que o indivíduo discorra sobre o tema proposto, também sendo fundamental para que o mesmo comece a desenvolver a oratória, o manejo de como expressar suas ideias, pois futuramente poderemos ser líderes de equipes, visto que corriqueiramente irá ser elaborada educação permanente, [...] visando à melhora no processo de trabalho, [...] é relevante que todos os alunos e profissionais vivencie este tipo de metodologia, uma vez que fará total diferença em sua jornada acadêmica e como profissional (PEREIRA; LESCANO; ROCHA; 2019, p.15).

Na prática, a acessibilidade e aplicabilidade de Metodologias Ativas, proporciona a vivência de experiências que, em sua maioria, são positivas, no processo de discutir e desenvolver saberes para a formação acadêmica e profissional. Considerando-se a apreciação da proposta de autonomia do estudante, Limberger *apud* Menezes e Leite (2019, p.44), afirma que “o desenvolvimento das metodologias ativas de ensino-aprendizagem, que propõem formar profissionais humanistas, críticos e reflexivos, com competências éticas, políticas e técnicas, e formadores de opinião.” Outrossim, também, cria conexão entre acadêmico e ensino-aprendizagem, a partir da ação-reflexão-ação, acordando uma intensidade positiva nas aulas, valendo no arranjo de futuros profissionais na sociedade atual que é abarrotada de vinculações, redes e tecnologia.

Desenvolver-se profissionalmente para que haja resultados conscientes na educação, faz-se indispensável um programa de desenvolvimento contínuo de professores, evidenciando a sua representação enquanto interveniente e formador, criando uma visão de oportunidade ao indivíduo. A formação continuada para o professor é essencial para acompanhar as mudanças que ocorrem cada vez mais rápidas. O aluno que chega às instituições de ensino não é mais o mesmo de décadas atrás, então torna-se necessário formar e capacitar um “novo” professor (SAHAGOFF, 2019, p.17)

Evidenciamos, assim, o campo cultural em que coexistem as contradições e as possibilidades de novas ações para a formação docente, como profissional, em que ressaltamos, conforme Guimarães (2006, p. 50), que nem sempre os saberes trabalhados durante o curso de graduação ou de formação e desenvolvimento, modificam as crenças e as certezas sobre a questão do ensino e da profissão docente que o professor traz consigo. De certa forma, isto caracteriza a dificuldade em se alterar crenças arraigadas por uma vivência mais longa, no processo de escolarização.

Neste movimento entre a experiência, as normas, o saber, a subjetividade, Gusdorf (1987), em sua abordagem entre o mestre e o discípulo, ou o professor e o aluno, nos leva a entender que o professor insere em seu conhecimento técnico, a significação e a sabedoria na existência humana. E, assim, “a ação do mestre implica normalmente certas condições materiais e técnicas, mas serve-se muito mais delas do que as serve” (op cit, p. 81). Esta afirmação nos permite depreender que as técnicas ou as condições materiais da experiência se valem como um “veículo” para que o professor desenvolva sua função e não como regra ou receita a ser seguida. Assim, o professor precisa ampliar sua compreensão acerca do fenômeno educativo de modo a identificar os elementos e princípios que orientam seu pensar e seu agir como docente.

Entretanto, a perspectiva de formação deve considerar o profissional docente em sua função educadora em que a relação intersubjetiva com o aluno, visa propiciar a aprendizagem, a partir de produção de conhecimento significativo e inovador entendida como processo de uma reflexão e compreensão contextual da situação educativa tendo em vista o desenvolvimento de ações concretas e significativas, e não apenas como a reprodução impensada de ações que não apresentam intencionalidades educativas.

AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS DE FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO

A avaliação educacional apresenta uma característica dinâmica por expressar o movimento de modificações e reformulações, tanto políticas quanto pedagógicas, provocando divergências quanto ao seu significado.

Ressaltamos que a literatura competente sobre a avaliação educacional registra vertentes que encaminham o processo avaliativo para ações diferenciadas, “ganhando cada vez mais densidade política e crescentemente é utilizada como instrumento de poder e estratégia de governo”, conforme Dias Sobrinho (2003, p. 9). Conseqüentemente, os objetivos da avaliação educacional também sofreram modificações, relacionando-os à natureza do problema a investigar, tendo em vista a tomada de decisão de caráter pedagógico e/ou administrativo.

Considerando-se que diante da diversidade de conceitos e práticas da avaliação, a “ampliação do campo e a diversificação das práticas para muito além das salas de aula tem despertado (...) o interesse pelo estudo das teorias e dos significados das práticas avaliativas” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 9), que, associados ao processo de formação profissional, denunciam um caminho a ser trilhado para a busca da identidade profissional.

Nesta evolução, identifica-se que se em um determinado período histórico havia a preocupação restrita com o rendimento acadêmico e, a partir do final do século XX, a avaliação assume a forma de busca de outras dimensões que contemplem a compreensão do saber de modo a subsidiar o aperfeiçoamento e a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Ou seja, emerge a discussão referente aos processos ou resultados educacionais. (BAUER, 2011)

Especificamos, neste momento, que a “reflexão sobre si e sobre sua formação” (CUNHA, 2006) e o papel transformador da formação continuada, tendo em vista a “intervenção” no desenvolvimento da própria prática do docente que participou da referida formação, nos remete à necessária avaliação dos impactos que o programa de formação e desenvolvimento proporcionou aos seus docentes cursistas. Conforme a abordagem de Bold, citado por Amante, Oliveira e Pereira (2017, p. 139), é proposta:

a designação de ‘avaliação sustentável’, questionando em que medida a avaliação tem um papel na preparação dos estudantes para a aprendizagem ligada à vida profissional, assinalando que muita da avaliação que se faz é inadequada para a tarefa de preparar os estudantes para o mundo real em que serão chamados a atuar.

Nos valem de Imbernón (2006, p.21), que ressalta a importância da instituição educativa como unidade de análise que protagoniza a formação e a inovação docente, na via do exercício profissional e do trabalho coletivo.

Assim, frente ao contexto atual de desafios que nos foram impostos para o desenvolvimento do ensino e promoção da aprendizagem, decorrentes do período de pandemia que estamos vivenciando, diversas ações de formação e desenvolvimento profissional continuado foram ofertadas aos docentes, com o objetivo de alcançar resultados mais eficazes no processo educacional. Consideramos que essas ações se constituem em programas de formação e desenvolvimento continuado docente.

Nos pautamos, para construção deste artigo, da questão: como identificar os impactos desses programas, na prática docente? Quais diretrizes fundamentam um processo de avaliação desses programas?

Conforme Portilho e outros (2021, p. 13345):

Analisar a formação continuada docente e seus reflexos na prática de ensino dos professores impõe o desafio de buscar meios de mensurar essa relação. Ao mesmo tempo em que se reconhecem as dificuldades metodológicas para estudos de impacto, defende-se a necessidade de pensar desenhos de pesquisa alternativos que permitam analisar os efeitos das diversas políticas e programas educacionais. A avaliação de impacto desses programas é um dos caminhos para que se possa pensar em práticas de ensino que oportunizem uma educação de qualidade aos alunos.

Considerando-se o tempo histórico, a avaliação de programas teve sua inserção após a 2ª Guerra Mundial, “quando o Estado, obrigado a intervir mais eficientemente nas desigualdades sociais, passou a subvencionar uma série de projetos e programas de desenvolvimento das áreas sociais (LINS, 2001; FINKLER; DELL'AGLIO, 2013)” (Portilho e outros, 2021, p. 13345)

Ressaltamos, contudo, que um dos elementos essenciais para um processo de avaliação é a identificação clara do objeto a avaliar: o programa; seus objetivos e propósitos, ressaltando-se a sua utilidade social e da própria avaliação.

Portilho e outros (2021, p 13346), citam Penna Firme, que destaca:

que uma avaliação de programa social precisa seguir quatro critérios específicos: Tem de ser útil, ou seja, trazer benefícios para todos que dela participam; deve trazer visibilidade, isto é, ser do interesse de quem financia um programa, de quem o gerencia, o aplica e de todos os participantes; ser ética, isto é, deve acontecer dentro de um ambiente de respeito com todas as partes envolvidas no trabalho com a finalidade de melhorar os processos avaliados; por fim, tem de ser precisa, ter parâmetros científicos, técnicos e levar em conta o contexto social onde ocorre o programa.

Entretanto, na busca de alternativas apresentamos a seguir, sugestões de diretrizes para elaboração de plano de avaliação de impacto para os Programas de Formação e Desenvolvimento Profissional Docente:

a) Constituir Grupo avaliador - a avaliação de PFDPD deve ser realizada por uma equipe externa ao programa, ainda que seja da mesma instituição educacional, mas valendo-se da autoavaliação realizada, de modo a verificar a aplicabilidade que os docentes desenvolveram com os conhecimentos trabalhados em programas de formação e desenvolvimento profissional.

b) Identificar o propósito da avaliação do Programa de Formação e Desenvolvimento Profissional de Docentes (PFDPD) avaliado - avaliar, no contexto educacional, significa coletar e analisar dados e informações para tomar decisões fundamentadas para a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem, e para isso é necessário que esses dados e informações subsidiem a construção de conhecimentos referentes à práxis docente, num processo dinâmico não só de interpretações individuais, mas de significados intersubjetivos, coletivos e institucionais.

c) Clareza dos objetivos do PFDPD avaliado - o programa de desenvolvimento deve proporcionar reflexão sobre a própria prática, constituindo-se como um processo de melhoria da qualidade do ensino, de aprofundamento da formação profissional continuada e de fortalecimento da profissionalização docente. Assim, é importante explicitar os objetivos do programa e das respectivas ações e projetos, evidenciando as dimensões a serem avaliadas: programa ou ação (oficina, curso, treinamento, prática dos professores participantes etc.)

d) Analisar o resultado da autoavaliação PFDPD avaliado - o autoconhecimento é inerente para compreender o processo de desenvolvimento de ações realizadas, articulando-as aos objetivos propostos, ressaltando-se o de melhoria da qualidade educativa. Consideramos necessária a autoavaliação do programa, por parte da equipe executora e participantes/público-alvo.

e) Identificar os indicadores quantitativos e qualitativos para análise do PFDPD; em conformidade aos objetivos da ação de formação e desenvolvimento. Por exemplo, é necessário explicitar os índices a serem alcançados pelos alunos, referentes à aprovação, criatividade, criticidade, autonomia, competência de leitura, raciocínio lógico etc. Esses índices, por sua vez, estão relacionados aos objetivos de cada ação de desenvolvimento e formação desenvolvida.

Conforme Bauer (2011, p. 04),

A definição de indicadores de impacto e a “mensuração” da interferência de um curso específico na composição do saber docente e no desempenho de alunos são complexas pela própria natureza dos processos de aprendizagem individuais e coletivos e das mudanças nas práticas pedagógicas.

f) Definir dos Instrumentos e técnicas de avaliação do PFDPD - observações, entrevistas, grupo focal, análise documental, entre outros instrumentos e técnicas para coleta de dados;

g) Identificar ou definir qual o período mínimo esperado para que os impactos do PFDPD apresentem resultados - é necessário um período mínimo de 6 meses, para que se possa identificar o alcance dos objetivos da ação de formação e desenvolvimento. Contudo, em conformidade aos objetivos do programa, o prazo poderá ser estendido.

Destacamos o trabalho realizado por Bauer e Zákia (2015) que evidenciou a importância de formular indicadores para avaliação de políticas sociais, a partir da análise do Programa Letra e Vida, no Estado de São Paulo. As autoras reforçam: “Como uma das etapas da avaliação de programas, a delimitação de indicadores supõe assumir uma dada noção de qualidade como referência.”(p. 280)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizar este trabalho, concentramos a análise e reflexão acerca da avaliação de programa de formação e desenvolvimento continuado de professores e nos fez trilhar numa direção para identificar uma ausência de formação para situações inesperadas.

No que se refere ao desenvolvimento e formação do docente, em pesquisa e acesso a vários estudos de décadas anteriores serem marcados pela propagação de estudos sobre a formação dos professores e seu estilo de desenvolvimento profissional, nota-se que o investimento em programas de desenvolvimento do docente na busca de uma formação continuada, não pareceu estar contribuindo como esperado pelos autores de políticas e programas educacionais para o alcance de uma melhoria no ensino.

Entretanto, referimos-nos à questão específica de que um ensino presencial, que foi forçosa e imediatamente migrado para uma situação em que a presença física não seria possível, devido ao contexto da pandemia decorrente do Coronavírus - Covid 19, que vivenciamos durante o ano de 2020-2021.

Ainda que não se previa uma forma de ensino, nas instituições educativas, sem a presencialidade física de professores e alunos, registra-se que, já na década de 90 a tecnologia educacional e metodologias de ensino alternativas já se constituíam com pauta de discussões

no meio educacional - como por exemplo, ensino mediado por ferramentas digitais e Metodologias Ativas.

Mas, o processo de Ensino-Aprendizagem (EA) não acompanhou com a mesma velocidade as transformações tecnológicas devido à resistência de docentes quanto ao uso das TIC e TDIC. (SILVA e LIMA, 2019, p. 68)

Ressaltamos que as TIC e TDIC ou ainda as Metodologias Ativas, não são exclusivas ao ensino remoto ou a distância, mas, se constituem como ferramentas que proporcionam uma nova relação e ressignificação do conhecimento, no ensino presencial, por meio de ferramentas digitais e permite potencializar a aprendizagem dos alunos.

Assim, conforme o estudo realizado, depreendemos que a Formação Continuada deixou de desenvolver o aprendizado dos docentes, referente ao campo do conhecimento de ferramentas digitais e sua utilização para educação. Esta situação se tornou bastante evidente com o advento da pandemia. Consequentemente, as instituições de ensino intensificaram a oferta de cursos referentes às TICs e TDIC para não interromper o ensino.

Contudo, houve o reflexo nas formas de como proceder a avaliação da aprendizagem, num contexto atípico, repentino e inesperado.

Nesta perspectiva, este trabalho propõe as diretrizes para se elaborar e desenvolver um plano de avaliação de impacto para os Programas de Formação e Desenvolvimento Profissional Docente (PFDPD).

Consideramos que por meio do plano supracitado, será possível monitorar os avanços promovidos por um processo de ensino, que visa, primordialmente, uma dinâmica que sugere a investigação, com espaço para a criatividade, na qual a relação entre *o quê* e *o como* fazer é um elemento fundamental para a argumentação, a refutação e o fortalecimento da prática educativa, pelo professor e o impacto desta prática na potencialização da aprendizagem dos alunos.

Desta forma, proporcionará, a identificação da importância e eficácia dos programas de formação e desenvolvimento continuado para professores e a permanente busca para o alcance dos objetivos educacionais, destacando-se a problematização do conhecimento, a criatividade, a autonomia e um aprendizado, por parte de professores e alunos, com uma (re)significação positiva. Destacamos, a importância do professor realizar a “reflexão sobre si e sobre sua formação” (CUNHA, 2006), observando-se o compromisso e engajamento com o objetivo

maior da educação escolar, da cidadania e da emancipação humana, articulando-se a avaliação, o ensino, a aprendizagem e a vida - pessoal e profissional.

REFERÊNCIAS

ALVES, R. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez, 1981.

AMANTE, L.; OLIVEIRA, I.; PEREIRA, A.. **Cultura da Avaliação e Contextos Digitais de Aprendizagem**: O Modelo Pract. Revista Docência e Cibercultura. Rio de Janeiro: RJ. v.1 n.1 Set/Dez.2017. pp. 135-150.

ANDRADE JUNIOR, J. M.; SOUZA, L. P.; SILVA, N. L. C. **Metodologias ativas**: práticas pedagógicas na contemporaneidade. Campo Grande: Editora Inovar, 2019.

BARRETO, V.. **Formação permanente e continuada**. Formação de educadores de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, p. 93-101, 2006.

BAUER, A. **Avaliação de impacto de formação docente em serviço**: o Programa Letra e Vida. Tese de Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Estado, Sociedade e Educação; Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Orientação: Sandra Maria Zákia Lian Sousa. São Paulo: s.n., 2011.

BAUER, A.; SOUSA, S. Z. L. **Indicadores para avaliação de programas educacionais**: desafios metodológicos. Revista Ensaio. Rio de Janeiro, v. 23, n. 86, p. 259-284, jan./mar. 2015.

BERBEL, N. A. N. **A problematização e a aprendizagem baseada em problemas**: diferentes termos ou diferentes caminhos? Interface-Comunicação, Saúde, Educação, v. 2, p. 139-154, 1998.

BRASIL. Presidência da República. **LDB 9.394/96**. Brasília: DF. 1996.

CAMILLO, J.; MATTOS, C. **Educação em Ciências e a Teoria da Atividade Cultural Histórica**: contribuições para reflexões sobre tensões na prática educativa. Revista Ensaio, n.01, v. 16, p.

CASTRO, M. M. C.; AMORIM, R. M. de A. **A formação inicial e a continuada**: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida. **Cadernos Cedes**, v. 35, n. 95, p. 37-55, 2015.

CODO, W.; VASQUES-MENEZES, I. **O que é burnout?** In: CODO, W. (org.) Educação: carinho e trabalho. UnB/CNTE, Petrópolis: Vozes, 2006. pp. 237-254.

CUNHA, M. I. **Docência na universidade, cultura e avaliação institucional:** saberes silenciados em questão. In: Rev. Bras. Educ. v.11 n.32 Rio de Janeiro maio/ago. 2006

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação:** políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.

DEWEY J. **A escola e a sociedade:** a criança e o currículo. Lisboa: Relógio d'Água; 2002.

ENGESTRÖM, Y. **Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization.** Journal of Education and Work.v.14, n.1, p. 133-156, 2001.

GUIMARÃES ROSA, João. **Grande sertão:** veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986. Originalmente publicado em 1956.

GUIMARÃES, V. S. **Formação de Professores: saberes, identidade e profissão.** 3ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 2006.

GUSDORF, G.. **Professores para quê? Para uma Pedagogia da Pedagogia.** São Paulo: Martins Fontes, 1985-213p.

HAMELINE, D. O educador e a acção sensata. In: NÓVOA, A. **Profissão professor.** Porto: Porto, 1992. p. 35-62.

IMBERNÓN. F. **Formação Docente e Profissional:** formar-se para a mudança e a 121 incerteza. 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KANAANE, Roberto; ORTIGOSO, Sandra Aparecida F. **Manual de Treinamento.** 1ª ed. - São Paulo: Grupo GEN, 2018.

LIMA, V. V. **Espiral construtivista:** uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem. Interface-Comunicação, Saúde, Educação, v. 21, p. 421-434, 2016.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente.** 1992.

_____ **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente.** Cadernos de pesquisa, v. 47, p. 1106-1133, 2017.

PAIVA, M. R. F. et al. **Metodologias ativas de ensino-aprendizagem:** revisão integrativa. SANARE-Revista de Políticas Públicas, v. 15, n. 2, 2016.

PORTILHO, E. M. L.; BATISTA, G.; REAL, H. R.; BRANCO, L. G. Avaliação de um Programa de Formação Continuada na Perspectiva Metacognitiva. EDUCERE. XIII Congresso nacional de Educação. **Anais: formação de Professores:** Contextos, sentidos e práticas. pp. 13342-13354.



TARDIF, M. **Apresentação**. Educ. Soc., Campinas, v. 22, n. 74, p. 11-26, abr., 2001.

VEIGA. I. P. A. Docência como atividade profissional. In: VEIGA. I. P. A; D'AVILA C. **Profissão Docente**: novos caminhos e novas perspectivas. Campinas, SP: Papirus. 2008. pp 13-21.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos da Licença Creative Commons Atribuição Não Comercial-Compartilha Igual (CC BY-NC- 4.0), que permite uso, distribuição e reprodução para fins não comerciais, com a citação dos autores e da fonte original e sob a mesma licença.